

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»
Институт психологии
Кафедра психологии образования

**НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К КОРРЕКЦИИ
ТРУДНОСТЕЙ В ОСВОЕНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

Выпускная квалификационная работа

Направление подготовки 44.04.02 – Психолого-педагогическое образование
Направленность «Педагогика и психология инклюзивного
образования»

ВКР допущена к защите
зав. кафедрой

_____ Н.Н. Васягина
(подпись)
« » ноября 2019 г.

Руководитель ОПОП:
_____ Е.А. Казаева
(подпись)

Исполнитель:
Шауберт Светлана Евгеньевна,
студент ПиПИО – 1701z группы

(подпись)

Научный руководитель:
Братчикова Юлия Владимировна,
доцент, канд. психол. наук

(подпись)

Екатеринбург 2019

СОДЕРЖАНИЕ

| | |
|--|-----|
| Введение | 4 |
| Глава 1. Теоретико-методологическое обоснование исследования коррекции трудностей в освоении образовательной программы у младших школьников | |
| 1.1 Трудности в освоении образовательной программы: историко-логический анализ проблемы..... | 9 |
| 1.2 Подходы к рассмотрению трудностей в освоении образовательной программы в младшем школьном возрасте..... | 18 |
| 1.3 Нейропсихологический подход к коррекции трудностей в освоении образовательной программы у младших школьников..... | 31 |
| Выводы по первой главе..... | 40 |
| Глава 2. Опытнo-экспериментальная работа по апробации программы нейропсихологической коррекции трудностей в освоении образовательной программы у младших школьников | |
| 2.1 Организация и методы эмпирического исследования, анализ данных первичной диагностики | 44 |
| 2.2 Описание программы нейропсихологической коррекции трудностей в освоении образовательной программы..... | 67 |
| 2.3 Анализ и интерпретация результатов коррекционно-развивающей работы..... | 76 |
| Выводы по второй главе..... | 82 |
| Заключение | 85 |
| Список литературы | 88 |
| Приложение 1 | 92 |
| Приложение 2 | 95 |
| Приложение 3 | 97 |
| Приложение 4 | 103 |

| | |
|---------------------------|-----|
| Приложение 5 | 106 |
| Приложение 6 | 112 |
| Приложение 7 | 125 |
| Приложение 8 | 131 |

Введение

Проблема трудностей в освоении образовательной программы рассматривается в трудах многих отечественных и зарубежных ученых (Ананьев Б.Г, Т. В. Ахутина, Л.С. Выготский, Дж. Варгас, И.В. Дубровина, Безруких М. М., Дубровинская Н. В., Н.П. Локалова, Р. И. Лалаева, Р. Е. и др.).

Современное состояние проблемы говорит о необходимости создания особых условий для развития личности обучающегося с целью преодоления трудностей в освоении образовательной программы (С.В. Алехина, Н.Н. Малофеев, Е.В. Самсонова, А.Ю. Шеманов). На данный момент разработана нормативно-правовая база, регламентирующая создание таких условий, где одним из условий является проведение коррекционно-развивающей работы с данной категорией учеников (ст. 42 Федерального закона РФ «Об образовании в Российской Федерации», N 273-ФЗ «Психолого-педагогическая, медицинская и социальная помощь обучающимся, испытывающим трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развитии и социальной адаптации»).

Таким образом, существует необходимость к рассмотрению подходов к коррекционной работе по трудностям в освоении образовательной программы: педагогический подход (Я. Коменский, А.В. Хуторской), психологический подход (В.В. Гладкая, Н.П. Локалова, Р. И. Лалаева), нейропсихологический подход (Т.В. Ахутина, Ж.М. Глозман, Н.М. Пылаева), комплексный подход (М.М. Безруких, И.В. Дубровина, В.А. Козлова).

Комплексный подход включает в себя различные компоненты образовательного процесса: организация обучения, работа с детьми, коррекционно-развивающая работа, работа с родителями и др.[4]. Однако комплексное решение проблемы порой бывает недоступно по ряду причин: низкий уровень компетентности педагога, недостаточность специалистов различного профиля, низкие воспитательные возможности семьи

(неблагополучные семьи) и др. В связи с этим рассматриваются отдельные подходы.

В педагогическом подходе уделяется большое внимание вопросу «как преподавать», для того, чтобы обучающиеся успешно освоили необходимые знания, умения, навыки. При этом данный подход не обеспечивает устранение первопричины появления этих ошибок.

Психологический подход дает нам понимание проблемных зон возникновения трудностей с позиции психологического развития и воспитания ребенка, не учитывая его психофизиологическую зрелость. При данном подходе эффективность работы будет также зависеть и от правильного медикаментозного лечения, дополнительного сопровождения с целью физиологического развития ребенка (например: занятия по лечебной физкультуре, занятия по развитию общей и мелкой моторике).

В то время как нейропсихологический подход (Т.В. Ахутина, Ж.М. Глозман) учитывает различные характеристики обучающегося, степень его зрелости относительно возрастных норм (с учетом дифференциальной диагностики). Нейропсихологическая коррекция позволяет работать с первопричинами трудностей в освоении образовательной программы.

Исходя из анализа научных исследований по проблеме коррекции трудностей в освоении образовательной программы младших школьников, можно выделить некоторые противоречия:

- между потребностью общества в новых, эффективных формах работы с детьми, имеющими трудности в освоении образовательной программы и отсутствием достаточно эффективных методов при работе с детьми, имеющими те или иные нарушения в работе головного мозга, развитии высших психических функций;

- между осознанием необходимости и возможностей коррекции трудностей в освоении образовательной программы в младшем школьном возрасте и недостаточной методической обеспеченности данного процесса;

- между наличием возможностей коррекционно-развивающей работы с детьми и недостаточной интеграции и апробации нейропсихологического подхода к коррекции трудностей в обучении в системе образования.

Цель исследования: теоретически обосновать, разработать и апробировать программу нейропсихологической коррекции трудностей в освоении образовательной программы у младших школьников.

Объект исследования: трудности в освоении образовательной программы.

Предмет исследования: программа нейропсихологической коррекции трудностей в освоении образовательной программы у младших школьников.

Задачи:

1. Произвести историко-логический анализ проблемы трудностей в освоении образовательной программы.
2. Проанализировать подходы к рассмотрению трудностей в освоении образовательной программы в младшем школьном возрасте.
3. Рассмотреть возможности нейропсихологического подхода к коррекции трудностей в освоении образовательной программы у младших школьников.
4. Разработать и апробировать программу нейропсихологической коррекции трудностей в освоении образовательной программы у младших школьников
5. Произвести анализ результатов проведенной работы.

Гипотеза исследования:

Программа нейропсихологической коррекции трудностей в освоении образовательной программы у младших школьников, предполагающая

- повышение работоспособности, устойчивости внимания, повышение уровня развития мнестических процессов;
- повышение уровня развития функций программирования и контроля;
- устранение трудностей переработки слуховой и зрительной информации;

- повышение уровня развития пространственных представлений;
- улучшение развития двигательной и графомоторной сферы

будет эффективной, так как обеспечит развитие необходимых высших психических функций для преодоления трудностей в освоении образовательной программы.

Методологической и теоретической основой исследования явились:

- фундаментальные научные работы, раскрывающие основные положения о ведущей роли обучения в развитии (Л.И. Божович, Л.С. Выготский, Л.Я. Гальперин, В.В. Давыдов и др.);
- теории деятельностного подхода в формировании личности (Б.Г. Ананьев, П.П. Блонский, Л.И. Божович, Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн и др.);
- теории возрастной периодизации (Л.С. Выготский, П. П. Блонский, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов и др.);
- теории, раскрывающие основные положения коррекционно-развивающей работы (В.В. Гладкая, И.А. Зимняя и др.);
- основные положения о локализации высших психических функций (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия);
- основы нейропсихологической коррекции и диагностики (Т.В. Ахутина, Ж.М. Глозман, А.В. Семенович, А.Е. Соболева).

Методы: в исследовании применялись обзорно-аналитические методы, психодиагностические методы, математико-статистические методы (*U-критерий Манна-Уитни, T-критерий Вилкоксона*).

База исследования. Исследование проводилось на базе ГБУ СО «ЦППМСП «Ладо». Выборку представили младшие школьники 8-9 лет, всего 24 обучающихся (12 экспериментальная группа, 12 – контрольная).

Методики: для достижения цели нашего исследования был выбран разработанный А.Р. Лурия метод нейропсихологической диагностики, базирующийся на теории системной динамической локализации высших психических функций. Использовался вариант методик, адаптированный к

детскому возрасту (Т.В. Ахутиной). Анкета для родителей по выявлению трудностей в освоении образовательной программы (разработана нами).

Новизна исследования: в отличие от существующих методов коррекции трудностей в освоении образовательной программы младших школьников, наша программа составлена с учетом необходимости развития всех основных нейропсихологических показателей (обычно программы имеют направленность только на один компонент: коррекция дислексии, дисграфии, метод замещающего онтогенеза).

Теоретическая значимость исследования: Дополнение знаний о нейропсихологическом подходе и его эффективности в использовании при коррекции трудностей в освоении образовательной программы у младших школьников.

Практическая значимость: Результаты исследования могут быть использованы педагогом-психологом в коррекционно-развивающей работе, направленной на устранение трудностей в освоении образовательной программы, для дифференциации этих трудностей, а также для своевременного выявления причин трудностей и их профилактики.

Структура работы. Выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав, выводов по главам, заключения, списка литературы и приложений.

1. Теоретико-методологическое обоснование исследования коррекции трудностей в освоении образовательной программы у младших школьников

1.1 Трудности в освоении образовательной программы: историко-логический анализ проблемы

На протяжении всего времени в педагогике и психологии была актуальна проблема трудностей в обучении. В настоящее время отмечается тенденция к увеличению количества детей с трудностями в обучении различного генеза. Например, в 1950-е гг. среди неуспевающих учащихся общеобразовательных школ их выделяли до 10%, а по последним данным большинства авторов, это количество увеличилось до 60% [1]. В современных исследованиях разрабатываются критерии для дифференциальной диагностики различных форм задержки психического развития и вариантов школьной неуспеваемости.

В трудах Л.С. Выготского проблема обучения неразрывно связана с развитием ребенка. Л.В. Занков рассматривал обучение как дидактическую систему, построенную исходя из идеи максимальной эффективности обучения для общего развития школьников. Сейчас же обучение рассматривается с точки зрения освоения обучающимися образовательной программы, предполагающей овладение определенными компетенциями. Так, федеральный государственный образовательный стандарт начального образования второго поколения ориентирован на «формирование личности обучающихся, овладение ими универсальными метапредметными умениями, обеспечивающими успешность в познавательной деятельности на всех этапах дальнейшего образования» [34].

В литературе часто встречаются понятия, которые авторы отождествляют с понятием трудности в освоении образовательной

программы: трудности в обучении, школьные трудности, неуспеваемость, низкие учебные результаты, школьная дезадаптация.

М.М. Безруких, Н.В.Дубровинская, Д.А. Фарбер, под школьными трудностями имеют в виду весь комплекс школьных проблем, которые могут возникать у ребенка в связи с началом систематического обучения в школе, которые, как правило, приводят к выраженному функциональному напряжению, ухудшению здоровья, нарушению социально-психологической адаптации, а также к снижению успеваемости обучения[1].

Н. П. Локалова считает, что трудности в обучении – субъективное переживание несоответствия между требованиями учебной деятельности и интеллектуальными возможностями учащегося. По ее мнению, от 15 до 40 % учащихся начальных классов испытывают различные трудности в процессе школьного обучения. Определенные трудности в учении возникают в случае расхождения требований предъявляемых учебным процессом к уровню осуществления познавательной деятельности школьника, с реальным уровнем его умственного развития[26].

Под неуспеваемостью, обычно, имеют в виду неудовлетворительные оценки по какому-либо предмету (или по всем предметам сразу) в четверти или в году[6]. Школьная неуспеваемость может спровоцировать возникновение школьной дезадаптации, то есть такого состояния учащихся, при которых они не усваивают учебную программу, испытывают трудности при взаимодействии со сверстниками и учителями.

Проблеме трудностей в освоении образовательной программы в истории педагогики и психологии уделялось много внимания (Ананьев Б.Г., 1982; Божович Л.И., 1962, 1968, 1975; Выготский Л.С., 1997; Менчинская Н.А., 1971; Славина Л.С., 1958 и др.). В разные исторические периоды эта проблема трактовалась по-разному.

В 1920-1930-е годы в работах советских ученых прослеживалась связь трудностей в обучении с такими социальными факторами, как социальное происхождение родителей. И.А.Армянов, П.П.Блонский, Л.С.Выготский

делали попытки рассматривать неуспевающего ученика в контексте его целостного, биосоциального развития.

В 1940-1950-е годы М.А.Гельмонт, М.А.Данилов, Э.И.Монозон, С.М.Ривес и др., уделяя внимание данной проблеме, считали главной причиной неуспеваемости недостатки процесса обучения, подчеркивали значение уровня педагогического мастерства учителя. Исследования Л.С.Славиной посвящены выявлению сугубо психологических причин и стали основанием для выделения отдельных типов неуспевающего ученика.

1960-1970-е годы можно охарактеризовать как время усиления внимания к личности учащегося, к сформированности его как субъекта обучения и воспитания (Бабанский Ю.К., Божович Л.И., Калмыкова З.И. и др.). В целях предупреждения и преодоления трудностей предлагалась оптимизация учебно-воспитательного процесса в школе.

В работах 1980-х годов (Борисов П.П., Калмыкова З.И., Матюхин М.В.) главными причинами неуспеваемости считаются нарушения основных компонентов психологической структуры учебной деятельности – мотивационного, целевого, операционного. Кроме того, отмечается влияние индивидуально-типических и возрастных особенностей личности детей на успешность их обучения[7].

Современные представления авторов зарубежных и российских работ по проблемам трудностей в освоении образовательной программы позволяют условно определить два направления исследований в психологии и коррекционной педагогике. В рамках первого направления акцент делается на изучение психофизических и психологических механизмов нарушений личности ребенка, препятствующих освоению образовательной программы (Т. В. Ахутина, Безруких М. М., Дубровинская Н. В., Н.П. Локалова, Л. С. Цветкова). Второе направление исследований в большей степени затрагивает педагогический аспект преодоления затруднений (Дж. Варгас, Р. И. Лалаева, Р. Е. Левина, Е. А. Логинова, Л. Г. Парамонова, Л. К. Назарова, Л. Ф. Спирова, И. Н. Садовникова, А. В. Ястребова).

Возможность выявления причин трудностей обучения, связанных с нарушениями функциональных систем появилась благодаря А.Р. Лурия и его методу «синдромного анализа», где каждое нарушение описывается в синдроме других нарушений[27]. Таким образом, наряду с понятием трудности в освоении образовательной программы выступает понятие задержки психического развития или дефекты познавательной деятельности, как основных факторов трудностей в освоении образовательной программы в работах исследователей (Ильина Н.М., Мамайчук И.И., Толмачева Г.А. и др.).

Понятие «задержка психического развития» (ЗПР) употребляется по отношению к детям с минимальными органическими повреждениями мозга или функциональной недостаточностью центральной нервной системы (ЦНС). Для них характерны незрелость эмоционально-волевой сферы и недостатки познавательной деятельности, которые имеют свои качественные особенности и могут компенсироваться под воздействием временных, лечебных и педагогических факторов. В работах зарубежных исследователей эта категория детей обозначается как «дети с трудностями в обучении», «дети, имеющие недостаточные способности к обучению», «неприспособленные», «педагогически запущенные», «дети с нарушением поведения», а также «дети с минимальными повреждениями мозга»[15].

И.Я. Каплунович выделяет 3 фактора, которые могут вызвать дефекты познавательной деятельности и тем самым влиять на успеваемость учащихся:

1. несформированность приемов учебной деятельности;
2. недостатки развития психических процессов;
3. неадекватное использование учащимися своих устойчивых индивидуально-психологических особенностей.

Психологические причины, лежащие в основе неуспеваемости, И.В. Дубровина объединяет в две группы, к первой она относит недостатки познавательной деятельности в широком смысле слова, а ко второй - недостатки в развитии мотивационной сферы детей.

И.В. Дубровина рассматривает особенности неуспевающих школьников, отличающихся несформированностью правильных приемов учебной деятельности. Об этих обучающихся автор говорит, что они не умеют по-настоящему учиться. Учебная деятельность, как и всякая другая, требует владения определенными навыками и приемами. Счет в уме, списывание букв по образцу, заучивание стихотворений наизусть - даже такие с точки зрения взрослого человека несложные действия можно выполнять не одним, а несколькими разными способами. Не все они будут правильными, одинаково эффективными. Ребенок, поступивший в школу и столкнувшийся с необходимостью выполнять новую для себя учебную деятельность, часто не в состоянии самостоятельно найти адекватные способы работы. Если его не обучать специально необходимым навыкам и приемам, он будет интуитивно находить их сам, и не всегда это будут правильные и эффективные навыки и приемы[16].

С точки зрения И.В. Дубровиной неадекватные способы учебной деятельности могут носить и более индивидуальный характер. Так, психолог К.В. Бардин описывает маленькую первоклассницу, которая при списывании буквы по образцу ориентировалась на предыдущую букву, а не на образец, выполненный учительницей. Возможны и такие случаи, когда ученик формально усваивает учебные приемы, перенимая у учителя лишь внешнюю сторону их выполнения. Нередко слабоуспевающие ученики в процессе усвоения учебных навыков упрощают и вульгаризируют их. Есть учащиеся, которые вообще не имеют устойчивых способов работы и используют случайные, не соответствующие характеру заданий приемы.

Нейропсихологи рассматривают трудности в освоении образовательной программы с позиции уровня развития головного мозга. Т.е. существуют такие структуры головного мозга, способствующие успешному усвоению учебного материала. Авторы (Т.В. Ахутина, Ж. Глозман) объединяют симптомы в определенные синдромы и используют для определения трудностей следующие понятия: дислексия, дисграфия,

дискалькулия. Это трудности в освоении навыков чтения, письма и счёта соответственно.

В определении понятия «дислексия», данном Р.И. Лалаевой, подчёркиваются основные признаки дислексических ошибок. Дислексия – это частичное нарушение процесса чтения, проявляющееся в стойких и повторяющихся ошибках чтения, обусловленных несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе чтения. При дисграфии дети младших классов школы с трудом овладевают письмом: их диктанты, выполненные ими упражнения, содержат множество грамматических ошибок. Они не используют заглавные буквы, знаки препинания, у них ужасный почерк. В средних и старших классах ребята стараются использовать при письме короткие фразы с ограниченным набором слов, но в написании этих слов они допускают грубые ошибки. Нередко дети отказываются посещать уроки русского языка или выполнять письменные задания. Дискалькулия у детей характеризуется снижением способности к изучению арифметики и других математических наук. Проявляется трудностями либо полной неспособностью понимать цифровые символы, сравнивать величины, выполнять операции сложения, вычитания, умножения и деления. Дошкольники позже начинают идентифицировать геометрические фигуры, размеры объектов. Школьники отстают в освоении учебных предметов, требующих работы с числами и расчетами[25].

Дж. Варгас рассматривает успеваемость и поведение учеников не как неуправляемые, обособленные явления, а как педагогические объекты, которые могут быть изменены и скорректированы при помощи грамотного вмешательства учителя. Для объяснения происходящего в школе с детьми – качество их обучения и поведение – он привлекает математические понятия «независимая и зависимая переменные». Независимая переменная – условия (технологии обучения и способы воспитания, педагогические методы, формы заданий и принципы оценивания), годные для отбора и конструирования так, чтобы дети могли достичь наилучших для себя результатов. Зависимая

переменная – новое в успеваемости и поведении учеников, появляющиеся в результате педагогических нововведений в учебной среде. Таким образом, низкие учебные результаты и иные школьные трудности Дж. Варгас относит не к «проблемам» учеников, а к задачам для школы и учителя по нахождению более эффективных методов[17].

Сейчас проблема трудностей в освоении образовательной программы рассматривается с позиции не только педагогики, психологии, медицины, но и с позиции государственной политики (С.В. Алехина, Н.Н. Малофеев, Е.В. Самсонова, А.Ю. Шеманов). Так, создаются нормативно-правовые основы, регламентирующие деятельность субъектов образования по преодолению трудностей в освоении образовательной программы, отражающие особые образовательные потребности обучающихся. Вводятся новые понятия, открывающие сущность данной проблематики: инклюзивное образование, особые образовательные потребности, адаптированная образовательная программа[41].

Таким образом, трудности в освоении образовательной программы устраняются путем создания особых условий для развития ребенка. С точки зрения Звойленко Е.В. обучающиеся, у которых присутствуют трудности в обучении, имеют особые образовательные потребности:

- в периоде подготовки к обучению в школе, обеспечении преемственности дошкольного и школьного образования;
- в обеспечении особой пространственной и временной организации образовательной среды, в создании охранительного педагогического режима;
- в обеспечении специальной помощи средствами образования (учет специфики усвоения знаний, умений, навыков и саморегуляции деятельности);
- в обеспечении коррекционно-развивающей направленности обучения (постоянное стимулирование познавательной активности; помощь в осмыслении контекста усваиваемых знаний, в закреплении освоенных умений; использование специальных методов и приемов обучения);

- в расширении жизненных компетенций (овладение социально-бытовыми умениями, навыками коммуникации и социально одобряемого поведения, развитие представлений о себе и социальном окружении; осмысление картины мира и принятых ценностей, социальных ролей);
- специальном педагогическом сопровождении, направленном на компенсацию дефицитов развития познавательной сферы (мышления, речи), в коррекции индивидуальных недостатков развития;
- в обеспечении систематического контроля над становлением учебно-познавательной деятельности и жизненной компетентности;
- медицинском сопровождении (необходимое лечение, направленное на стимуляцию деятельности ЦНС, улучшение физического развития);
- психологическом сопровождении, направленном на компенсацию дефицитов эмоционального развития и саморегуляции познавательной деятельности и поведения;
- в обеспечении взаимодействия семьи и образовательного учреждения (активизация ресурсов семьи, формирование ее активной позиции)[19].

Вывод:

Проблема трудностей в освоении образовательной программы рассматривается в трудах многих отечественных и зарубежных ученых (Ананьев Б.Г, Т. В. Ахутина, Л.С. Выготский, Дж. Варгас, И.В. Дубровина, Безруких М. М., Дубровинская Н. В., Н.П. Локалова, Р. И. Лалаева, Р. Е. и др.). В разные временные периоды эта проблема рассматривалась по-разному. Ведущими факторами трудностей назывались: социальное происхождение (И.А.Армянов, П.П.Блонский, 20-е – 30-е годы), недостатки процесса обучения (1940-1950-е годы - М.А.Гельмонт, М.А.Данилов, Э.И.Моносзон, С.М.Ривес), личностные качества обучающегося (60-е – 70-е годы - Бабанский Ю.К., Божович Л.И., Калмыкова З.И. и др.), нарушения основных компонентов психологической структуры учебной деятельности – мотивационного, целевого, операционного.

Начиная с 80-х годов исследования авторов можно разделить на две категории: одни рассматривали трудности в обучении с позиции нарушения функциональных систем самого обучающегося (Т. В. Ахутина, Безруких М. М., Дубровинская Н. В., Н.П. Локалова, Л. С. Цветкова), вторые с позиции педагогического аспекта преодоления затруднений (Дж. Варгас, Р. И. Лалаева, Р. Е. Левина, Е. А. Логинова, Л. Г. Парамонова, Л. К. Назарова, Л. Ф. Спирова, И. Н. Садовникова, А. В. Ястребова).

Современное состояние проблемы говорит о необходимости создания особых условий для развития личности обучающегося с целью преодоления трудностей в освоении образовательной программы, что объединяет теории и рассматривает проблему в комплексности (С.В. Алехина, Н.Н. Малофеев, Е.В. Самсонова, А.Ю. Шеманов). На данный момент разработана нормативно-правовая база, регламентирующая создание таких условий, где одним из условий является проведение коррекционно-развивающей работы с данной категорией учеников (ст. 42 Федерального закона РФ «Об образовании в Российской Федерации», N 273-ФЗ «Психолого-педагогическая, медицинская и социальная помощь обучающимся, испытывающим трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развитии и социальной адаптации»).

1.2 Подходы к рассмотрению трудностей в освоении образовательной программы в младшем школьном возрасте

Младший школьный возраст начинается в семь лет, когда ребёнок приступает к обучению в школе, и длится примерно до десяти лет. На этапе младшего школьного возраста ребёнок переживает кризис семи лет, социальная ситуация его развития меняется. Ребёнок приобретает новую социальную роль — роль школьника, которая непосредственно связана с учебной деятельностью. Его самосознание меняется коренным образом, что приводит к переоценке ценностей. Ведущей деятельностью данного периода является учебная деятельность[9]. Младший школьный период характеризуется совершенствованием высшей нервной деятельности, развитием психических функций ребенка. Этот возрастной период занимает особое место в психологии, потому что обучения в школе является качественно новым этапом психологического развития личности. В это время психическое развитие ребенка осуществляется в процессе учебной деятельности. Учебная деятельность побуждается различными мотивами: у ребёнка наблюдается познавательная активность, появляется стремление к саморазвитию. Учебная деятельность начинает приобретать большое значение для младшего школьника. Успехи в учебе способствуют формированию его адекватной самооценки, в то время как, неудачи в ведущей на данном этапе учебной деятельности зачастую приводят к формированию комплексов неполноценности или развитию синдрома хронической неуспеваемости[1].

Таким образом, остро стоит проблема типологизации трудностей, а также нахождения методов коррекции имеющихся проблем. Анализ работ исследователей позволяет выделить несколько групп трудностей в освоении образовательной программы.

Первая группа трудностей связана с недостатками формирования сложных по структуре и многоуровневых по организации двигательных

навыков письма и чтения (нестабильность графических форм, отсутствие связных движений при письме, низким уровнем понимания читаемого, очень медленный темп и т.п.). Конкретными недостатками развития психомоторной сферы являются: несформированность зрительно-двигательных координаций, недостаточный уровень дифференцированности мышечных усилий руки, недостатки в развитии микромоторики, смешивание близких по акустическим или артикуляционным признакам букв, затруднение осуществления синтеза смысловых единиц текста. Методологически «психомоторная коррекция» опирается на современные представления о закономерностях развития и иерархическом строении мозговой организации ВПФ в онтогенезе (А.Р. Лурия); на учение о нейропсихологической реабилитации и формирующем обучении (Л.С. Цветкова); на принцип «замещающего онтогенеза» (А.В. Семенович и др.). Рассматривая особенности психомоторного развития, психологи отмечают, что младший и средний школьные возрасты являются периодами наиболее интенсивного развития основных психомоторных функций человека.

Вторая группа трудностей обусловлена особенностями формирования когнитивного компонента навыков письма, чтения и вычислительных умений. Основные проявления трудностей, вызванной данной причиной, состоят в следующем: замена букв, близких по акустическим или артикуляционным признакам, пропуски букв, недописывание слов и предложений, трудности понимания слов, незнание отношений между смежными числами, трудности перехода из конкретного плана в абстрактный план, неумение решать задачи. Конкретными причинами, лежащими в основе этой группы трудностей, могут быть названы следующие: несформированность пространственных представлений, недостатки в развитии процессов звукобуквенного анализа и синтеза, недостатки фонетико-фонематического восприятия, недостатки в развитии познавательных процессов. Недостаточность развития мыслительной

деятельности учеников в целом проявляется в искажениях смысла слов, непонимании переносного смысла слов и фраз, в склонности к дословному пересказу текста, в затруднениях при употреблении заглавной буквы, неумении выделить существенное и др.

Недостаточное развитие мыслительной деятельности у младших школьников приводит к тому, что они испытывают трудности в формулировании правила на основе анализа нескольких примеров, плохо запоминают схемы рассуждения при решении типовых задач. В основе этих затруднений лежит недостаточность такой мыслительной операции, как обобщение. Недостаточность операции абстрагирования проявляется в трудностях при переходе из конкретного в абстрактный план действия.

При овладении математическим материалом существенное значение приобретает умение сравнивать. У слабоуспевающих школьников такое умение часто не характеризуется обобщенностью: ученик умеет сравнивать предметы, но не умеет сравнивать математические выражения, не умеет при сравнении устанавливать взаимно-однозначные соответствия. Операция сравнения лежит в основе классификации явлений и их систематизации; на основе сравнения формируются понятия равенства и неравенства, понятия о геометрических фигурах и др.

Определенные трудности при усвоении учебного материала создают возрастные особенности мыслительной деятельности младших школьников:

- конкретность мышления (она затрудняет понимание школьником переносного значения слов и словосочетаний, пословиц, аллегорий; математического содержания задачи в связи с сосредоточенностью на ее сюжетной стороне);

- синкретичность мышления (отсутствие необходимого и достаточного анализа всех данных, что приводит к неправильным умозаключениям и ошибочным решениям задач;

- недостаточная обобщенность мышления (обуславливает затруднения при образовании понятий, которые основываются на выделении существенных признаков в учебном материале;

- однолинейность мышления (т.е. прикованность к какой-либо одной стороне рассматриваемого предмета или ситуации, неумение видеть и удерживать в сознании одновременно разные стороны, различные признаки одного и того же предмета, неумение оперировать одновременно всеми нужными для решения задачи данными, обуславливает решение задачи только одним способом);

инертность мыслительной деятельности (приводит к образованию шаблонов мышления, к стереотипности действий, несмотря на изменение условий; может затруднять переход от прямого способа действий к обратному; проявляться в трудностях при переводе из одной формы в другую, например, из буквенной формы в цифровую).

Недостатки в развитии памяти могут проявляться в нечетком знании всех букв алфавита, в плохом запоминании прозы и стихотворений, ограниченном словарном запасе, плохом запоминании слухо-зрительно-двигательных образов отдельных букв и слов, неточном запоминании различных формулировок (правил правописания, законов, последовательности выполнения заданий и др.)

Недостаточное развитие у ученика процессов произвольного внимания является причиной многих видов трудностей при обучении русскому языку и чтению: недописывания слов и предложений, лишних вставок букв, пропусков букв при списывании, перестановок слогов в словах, при чтении «потеря» строки, повторное считывание той же строчки и др.

Третья группа трудностей связана с недостатками в формировании регуляторного компонента навыков письма, чтения и вычислительных умений. Конкретная психологическая причина, лежащая в основе этой группы трудностей, состоит в несформированности процессов самоконтроля и саморегуляции. Проблеме развития саморегуляции и самоконтроля

посвящены многие исследования отечественных авторов (П. К. Анохин, Н. А. Бернштейн, С. Л. Рубинштейн, В. П. Зинченко, А. Н. Леонтьев, Б. Ф. Ломов, О.А. Конопкин и др.). Следствиями недостаточности процессов самоконтроля и саморегуляции могут быть: неумение обнаруживать свои ошибки, выполнение требований учителя не в полном объеме.

Психологи Репкина Г.В. и Зайка Е.В. разработали уровни сформированности действия самоконтроля.

Первый уровень – отсутствие контроля. Совершаемые учеником действия и операции никак не контролируются, часто оказываются неверными, ошибки, которые допускает ученик, не замечаются и не исправляются. Такие ошибки допускаются и при решении уже известных задач. Обучающийся не умеет исправлять ошибку ни самостоятельно, ни по просьбе учителя. Неоднократно повторяет одни и те же ошибки после их исправления учителем. Не может объяснить, почему действие надо совершать именно так, а не иначе. Ошибок, допущенных другими учениками, так же не замечает. Обращает внимание лишь на нарушение внешних требований («грязно», «загнуты углы»). Обучающийся с таким уровнем самоконтроля обычно действует хаотично, не придерживаясь никакого плана проверки и не соотнося свои действия ни с какой схемой.

Второй уровень – контроль на уровне непроизвольного внимания. Контроль выполняется неустойчиво и неосознанно. В его основе лежит неосознаваемая или плохо осознаваемая учеником схема действия, которая зафиксировалась в его непроизвольной памяти за счет многократного выполнения одного и того же действия. Контроль же в форме специального целенаправленного действия по соотнесению выполняемого учеником процесса решения задачи с усвоенной им схемой действия отсутствует. Ученик действует импульсивно, хаотично, но за счет непроизвольного запоминания схемы и непроизвольного внимания как бы предугадывает направление правильных действий, однако не может объяснить, почему следует делать именно так, а не иначе, легко отказывается от своего решения.

Хорошо знакомые действия может совершать безошибочно, а если допустит ошибку, может обнаружить ее самостоятельно или по просьбе учителя, однако делает это не систематически. Не может объяснить ни саму ошибку, ни правильный вариант, дает лишь формальные ответы типа: «так неправильно». Что касается новых, недостаточно хорошо усвоенных действий, то ошибки в них допускаются часто, и при этом не замечаются и не исправляются.

Третий уровень – потенциальный контроль на уровне произвольного внимания. Выполняя новое задание, ученик может допустить ошибку, однако, если учитель просит его проверить свои действия или найти и исправить ошибку, ученик, как правило, находит ее и исправляет и может при этом объяснить свои действия. Вводимые учителем схемы действия осознает и может сличать с ними собственный процесс решения задачи, хотя делает это не всегда, особенно при выполнении новых действий. Выполнив действие без осознаваемого контроля, тут же по просьбе учителя может проконтролировать его ретроспективно и в случае необходимости внести соответствующие исправления. Как самостоятельное целенаправленное действие, контроль такому ученику доступен и может выполняться, но приходит это преимущественно только после окончания действия по просьбе учителя. Одновременно совершать новое действие и соотносить его со схемой ребенок затрудняется. Что касается хорошо освоенных или неоднократно повторенных действий, то в них ребенок почти не допускает ошибок, а если допустит, может самостоятельно найти и исправить. Во всех случаях, исправляя ошибку, ребенок может обосновать свои действия, ссылаясь на усвоенную и осознаваемую схему действия.

Четвертый уровень – актуальный контроль на уровне произвольного внимания. В процессе выполнения действия ученик ориентируется на хорошо осознанную и усвоенную им обобщенную схему действия и успешно соотносит с ней процесс решения задачи. Это приводит к тому, что действия выполняются, как правило, безошибочно. Допущенные ошибки

обнаруживаются и исправляются самостоятельно, причем случаи повторения одних и тех же ошибок крайне редки. Может правильно объяснить свои действия. Может безошибочно решать большое число разнообразных задач, построенных на основе одного и того же способа действия, умело соотнося их с усвоенной схемой. Осознанно контролирует действия других учеников при совместном выполнении заданий. Однако, столкнувшись с новой задачей или изменением условий действия, требующими внесения корректив в саму схему действия, ученик оказывается беспомощным и не может отступить от заданной схемы. Другими словами, ученик может успешно контролировать не только итог, но и процесс выполнения действий и по ходу его выполнения сверять совершаемые действия с готовой наличной схемой, однако проконтролировать соответствие самой схемы действий имеющимся новым условиям он не может.

Пятый уровень – потенциальный рефлексивный контроль. Столкнувшись с новой задачей, внешне похожей на решавшиеся ранее, ученик точно выполняет учебные действия в соответствии с прежней схемой, не замечая того, что схема оказывается неадекватной новым условиям. Допущенные ошибки может обнаружить с помощью учителя и, отвечая на его наводящие вопросы, может объяснить их источник – несоответствие примененного действия новым условиям задачи. Обычно после этого ученик пытается исправить свои действия, перестроить применяемый способ, тем не менее, это ему удастся сделать только с помощью учителя. Под руководством учителя может переходить к выделению принципов построения плана действий соответствующего типа, т.е. устанавливать соотношение между основаниями выбора и построения способов действия и их обобщенных схем в зависимости от изменения условий. Задания, соответствующие применяемой схеме действия, как знакомые ему, так и незнакомые, выполняет регулярно и безошибочно, контролируя свои действия непосредственно в процессе выполнения. Уверенно отстаивает результат своих действий, обосновывая его анализом примененных способов.

Шестой уровень – актуальный рефлексивный контроль. Решая новую задачу, внешне похожую на решаемые ранее, ученик может самостоятельно обнаружить ошибки, возникающие из-за несоответствия применяемого им обобщенного способа действия (или схемы) новым условиям задачи и в связи с этим самостоятельно вносить коррективы в применяемую схему действия за счет поиска и выявления еще более общих оснований действия, т.е. принципов его построения. Другими словами, ученик умеет контролировать не только соответствие выполняемых действий обобщенной их схеме, но и соответствие самой обобщенной схеме изменившимся условиям задачи[31].

Таким образом, уровень развития регуляторного компонента непосредственно влияет на степень усвоения образовательной программы.

Однако проблема формирования у учащихся системы саморегуляции, необходимой для эффективного выполнения ими учебной (или иной другой) деятельности остается не решенной.

На основании изученной литературы можно выделить четыре подхода к коррекции трудностей в освоении образовательной программы: педагогический подход (Я. Коменский, А.В. Хуторской), психологический подход (В.В. Гладкая, Н.П. Локалова, Р. И. Лалаева), нейропсихологический подход (А.В. Ахутина, Ж.М. Глозман, Н.М. Пылаева), комплексный подход (М.М. Безруких, И.В. Дубровина, В.А. Козлова).

М.М. Безруких выделяет несколько вариантов преодоления трудностей в обучении. Вариант 1 – разработка индивидуальной программы развития. Вариант 2 – индивидуальная работа или работа в малых группах. Вариант 3 – работа в динамических (временных) группах в начальных классах. Вариант 4 – работа учителя в малых группах в классе. Вариант 5 – специфическая коррекция. Вариант 6 – работа с родителями детей. Т.е. в своих работах М.М. Безруких руководствуется принципом комплексности[5]. В.А. Козлова в своих работах также отмечает, что в основе трудностей лежит не одна причина, а несколько, и довольно часто они действуют в комплексе. Бывает и так, что на первоначальную причину неуспеваемости ученика наслаиваются

новые, вторичные причины как следствие отставания в учебе. Эти причины также могут быть разнообразными, потому что школьники неодинаково реагируют на свою неуспеваемость[2]. Однако комплексное решение проблемы порой бывает недоступно по ряду причин: низкий уровень компетентности педагога, недостаточность специалистов различного профиля, низкие воспитательные возможности семьи (неблагополучные семьи) и др. В связи с этим рассматриваются отдельные подходы.

В педагогическом подходе главным вопросом встает «как учить». Я. Коменский назвал общие условия учения и преподавания, или — каким образом должно учить и учиться с, несомненно, верным успехом. В своих трудах он рассматривает процесс обучения с течением законов природы[23]. Современная дидактика стремится к разработке такой модели процесса обучения, которая позволила бы соединить в единое целое чувственное познание с мышлением, практику - как источник познания, так и критерий его истинности - с теорией, индивидуальные задания и запросы на образование - с политикой государства в этой области. Таким образом, речь идет о создании универсальной и, вместе с тем, гибкой модели системы образования. А.В. Хуторской раскрывает особенности содержания образования, направленного на развитие личности учащихся, их творческую самореализацию[35]. В педагогическом подходе не раскрываются причины, лежащие в основе затруднений, а лишь предпринимаются попытки организации учебного процесса, способствующие преодолению трудностей.

В психологическом подходе уделяется внимание психофизиологическим причинам, лежащим в основе проблемы коррекции трудностей в освоении образовательной программы. В.В. Гладкая определяет у младших школьников:

- несформированность учебной мотивации, преобладание игровых интересов. Поэтому учащиеся продуктивны в игре и непродуктивны (вялые, бездеятельны) в ситуации, где нужно подчиняться инструкции педагога и

подавлять собственные желания; учебную ситуацию они воспринимают как ситуацию общения с учителем и сверстниками;

- слабость познавательной активности, отсутствие инициативности, что закономерно приводит к снижению интеллектуальной продуктивности;
- несформированность произвольности (не способны произвольно управлять своим поведением и деятельностью);
- низкая самостоятельность при организации собственной деятельности приводит к тому, что учащиеся с трудностями в обучении больше, чем нормально развивающиеся сверстники, нуждаются в помощи;
- повышенная утомляемость (утомление наступает быстрее, чем у нормально развивающихся детей), ослабленная умственная работоспособность. Поэтому у них менее продолжительны периоды высокой работоспособности, задания одинаковой сложности могут выполнить по-разному в зависимости от состояния работоспособности;
- задержка эмоционального развития (эмоции носят поверхностный, неустойчивый характер, задерживается формирование высших чувств - нравственных (чувства долга, стыда и др.), интеллектуальных (удивления, любопытства, любознательности, чувства радости от сделанного открытия, чувства сомнения в правильности решения и др.)). В связи с этим учебная ситуация воспринимается главным образом своей оценочной стороной - действия учеников определяются не содержанием задачи и необходимостью ее выполнения, а реакцией на поведение педагога, его мимику, жесты, интонацию.

Таким образом, трудности, испытываемые детьми в процессе учения, обусловлены специфическими особенностями их развития, что в общем виде выражается в недостаточной готовности к школьному обучению - личностной, эмоционально-волевой, интеллектуальной. Поэтому целью коррекционной работы со школьниками является, прежде всего, устранение причин, из-за которых учащиеся испытывают трудности в учении, что выражается в развитии общих способностей к учению в рамках личностной,

эмоционально-волевой и интеллектуальной сфер. [10]. Таким образом, учитываются различные стороны психики обучающегося, что создает затруднения в подходах к диагностике и локальной дифференциации нарушения – а именно его выделение из остальных факторов.

Нейропсихология решает вопрос дифференцированной психодиагностики и позволяет выявить психологические и психофизиологические механизмы, определяющие неуспех учащегося в усвоении школьной программы. Коррекционно-развивающая работа в нейропсихологии предполагает формирование целостной функциональной системы, которая позволит ребенку самостоятельно овладеть различными умениями[30].

Выводы:

Л.С. Выготский в своих исследованиях отмечает, что ведущая деятельность младших школьников – учебная, что определяет важность внимания к проблеме обучения в данном возрасте.

Анализ литературы позволил выделить основные группы трудностей в освоении образовательной программы:

Первая группа трудностей связана с недостатками формирования сложных по структуре и многоуровневых по организации двигательных навыков письма и чтения (нестабильность графических форм, отсутствие связных движений при письме, низким уровнем понимания читаемого, очень медленный темп и т.п.).

Вторая группа трудностей обусловлена особенностями формирования когнитивного компонента навыков письма, чтения и вычислительных умений. Основные проявления трудностей, вызванной данной причиной, состоят в следующем: замена букв, близких по акустическим или артикуляционным признакам, пропуски букв, недописывание слов и предложений, трудности понимания слов, незнание отношений между смежными числами, трудности перехода из конкретного плана в абстрактный план, неумение решать задачи.

Третья группа трудностей связана с недостатками в формировании регуляторного компонента навыков письма, чтения и вычислительных умений. Конкретная психологическая причина, лежащая в основе этой группы трудностей, состоит в несформированности процессов самоконтроля и саморегуляции.

К коррекции выше выделенных трудностей в литературе можно выделить четыре подхода: педагогический подход (Я. Коменский, А.В. Хуторской), психологический подход (В.В. Гладкая, Н.П. Локалова, Р. И. Лалаева), нейропсихологический подход (Т.В. Ахутина, Ж.М. Глозман, Н.М. Пылаева), комплексный подход (М.М. Безруких, И.В. Дубровина, В.А. Козлова).

Комплексный подход включает в себя различные компоненты образовательного процесса: организация обучения, работа с детьми, коррекционно-развивающая работа, работа с родителями и др.[5]. Однако, комплексное решение проблемы порой бывает недоступно по ряду причин: низкий уровень компетентности педагога, недостаточность специалистов различного профиля, низкие воспитательные возможности семьи (неблагополучные семьи) и др. В связи с этим рассматриваются отдельные подходы.

В педагогическом подходе уделяется большое внимание вопросу «как преподавать», для того, чтобы обучающиеся успешно освоили необходимые знания, умения, навыки. При этом данный подход не обеспечивает устранение первопричины появления этих ошибок.

Психологический подход дает нам понимание проблемных зон возникновения трудностей с позиции психологического развития и воспитания ребенка, не учитывая его психофизиологическую зрелость. При данном подходе эффективность работы будет также зависеть и от правильного медикаментозного лечения, дополнительного сопровождения с целью физиологического развития ребенка (например: занятия по лечебной физкультуре, занятия по развитию общей и мелкой моторике).

В то время как нейропсихологический подход учитывает различные характеристики обучающегося, степень его зрелости относительно возрастных норм (с учетом дифференциальной диагностики). Нейропсихологическая коррекция позволяет работать с первопричинами трудностей в освоении образовательной программы.

1.3 Нейропсихологический подход к коррекции трудностей в освоении образовательной программы у младших школьников

В настоящее время отмечается резкое увеличение числа детей с проблемами обучаемости, вызванными нарушениями эмоционально-волевой сферы и регуляции собственной деятельности, что проявляется в бесконтрольности поведения, рассеянности внимания, неорганизованности, возникающими вследствие функциональной незрелости подкорковых структур головного мозга, обуславливающих слабую работу третьего блока мозга, а также вследствие недостаточной сформированности структур первого блока мозга[30].

Круг возможных причин в трудностях освоения образовательной программы младших школьников очень широк, что требует дифференцированного подхода к диагностике и использования широкого спектра психодиагностических методик, которые направлены на исследование индивидуально-психологических особенностей ребенка и позволяют выявить психологические и психофизиологические механизмы, определяющие неуспех учащегося в усвоении школьной программы.

Своевременная ранняя диагностика и профилактика трудностей в обучении помогает предотвратить складывание и закрепление у детей стихийных, не всегда адекватных способов компенсации недостатков в функционировании тех или иных познавательных функций, еще не закончивших свое формирование.

Проблему индивидуального подхода и качественного анализа особенностей развития ребенка можно успешно решить с помощью дифференциальной нейропсихологии детского возраста, основной задачей которой является исследование индивидуальных различий в формировании психических функций на разных этапах онтогенеза[11]. Синдромный анализ состояния ВПФ как базовый методический прием работы используется в отношении детей школьного возраста и позволяет выделить основные типы и

варианты развития и отклонений в развитии психических функций у детей в связи с особенностями формирования мозга[24]. На основании дифференцированной и системной нейропсихологической диагностики, не ограничивающейся выявлением слабых звеньев в развитии ребенка, но определяющей зону его ближайшего развития (в понимании этого термина Л.С. Выготским), может быть построена своевременная программа коррекционно-развивающих занятий[12].

Нейропсихологический подход к проблеме неуспеваемости детей еще очень новый. Как считает Л.С. Цветкова[38], в этой области наука еще «делает первые шаги» и эта проблема «нуждается в исследовании» в первую очередь. «Нейропсихология, с одной стороны, позволяет узнать, какие зоны мозга и какие функциональные системы оказались нарушенными или в свое время несформированными, и тем самым подойти к причине трудностей, испытываемых ребенком на любом возрастном этапе его развития или учеником в обучении, а с другой — она обладает специальными методами обучения, которые могут оказать помощь в преодолении этих трудностей. Нейропсихология детского возраста, помогая находить и давать правильную квалификацию затруднениям, возникающим у детей в усвоении учебных предметов, тем самым способствует полноценному овладению знаниями, развитию способностей ученика, становлению личности, таких качеств, как уверенность, чувство собственного достоинства и др. Эти качества личности напрямую связаны с широтой знаний и умений, легкостью овладения школьными знаниями» (Актуальные проблемы нейропсихологии...Л.С. Цветкова...2001 г., стр. 12).

Н.М.Пылаева упорядочила трудности, встречающиеся в обучении, по частоте встречаемости:

- 1.сниженная работоспособность, колебания внимания, слабость мнестических процессов, недостаточная сформированность речи;
- 2.недостаточное развитие функций программирования и контроля;
- 3.зрительно-пространственные и квази-пространственные трудности;

4 и 5 место делят трудности переработки слуховой и зрительной информации.

Недостаточная сформированность этих функций может проявляться как изолированно, так и в сочетании (что видно чаще), что ведет к значительному снижению возможностей к обучению.

Так, например, исходя из основных трудностей в освоении образовательной программы, Л.С. Цветкова предлагает проводить обследование детей младшего школьного возраста, учитывая следующие особенности:

1. Предметные действия – тесты на все виды праксиса и особенно – динамического, позы и пространства.

2. Восприятие (разной модальности) и особенно – речевой слух, предметно-зрительное восприятие и тактильное восприятие предметов.

3. Память – общая (непосредственная и отсроченная), слухоречевая, предметно-зрительная.

4. Внимание – о его состоянии делается вывод на основании предыдущих видов деятельности ребенка.

5. Речь – изучается педагогом в процессе всего обследования, т.к. во всех тестах можно обнаружить состояние понимания речи (инструкций), диалогической речи, состава лексики и фразовой речи. Специально нужно исследовать фонематический слух, повторение, называние предметов и слов-действий, спонтанную речь (пересказ картинки, у старших детей — устное сочинение, текст — «расскажи, как провел лето» и др.).

6. Интеллект — простые тесты на аналогии, классификацию предметных картинок, классификацию (разложить по группам) всех предметов, которые лежат на столе (находятся в комнате).

7. Во время игры исследуется и ориентировка ребенка в месте и времени: какое сегодня число (месяц, год), а где ты сейчас находишься и т.д.»[36].

По мнению Т.В. Ахутиной, необходимо внедрение нейропсихологического подхода к коррекции трудностей в обучении. Данный подход позволит решить следующие задачи:

- выявлять сильные и слабые компоненты высших психических функций ребенка;
- предсказывать, до какой степени особенности обработки информации будут влиять на развитие психических функций и обучение;
- строить гипотезы об эффективных стратегиях коррекционного воздействия.

Таким образом, нейропсихологическая коррекция с детьми проходит исходя из диагностированных сложностей, задержки или дисгармоничного развития высших психических функций, а также исходя из компенсаторных возможностей ребенка.

Результаты такой диагностики дают возможность для построения стратегии и тактики коррекционных или реабилитационных воздействий, где самым важным является определение зоны ближайшего развития. Так, если обследуемый не выполнил нужный тест, то дальше (в отличие от психометрических методов диагностики, которые учитывают только то, выполнил клиент задание или нет) А.Р. Лурия учил выявлять условия, при которых человек может выполнить задание. Надо смотреть, какого рода помощь ему при этом нужна.

Нейропсихологи характеризуют общие тенденции незрелости мозговых структур детей. На первый план выступает недостаточная сформированность энергетического (первого) блока. Функции первого блока мозга, или активационные, энергетические компоненты деятельности, являются фоновыми, т.е. сопровождающими выполнение любой задачи. Ребенок с подобным дефектом не способен долго заниматься одним видом деятельности из-за быстрой утомляемости, что часто расценивается учителями как интеллектуальная несостоятельность и ведет к снижению самооценки у ребенка. При этом он может быть очень сообразительным, с

высоким интеллектом. Просто «энергетических ресурсов» его мозга хватает ненадолго, и, начав с хорошей успеваемости, такой ребенок может быстро «скатиться» в троечники. Такой ребенок, буквально «выкладываясь» в школе, может беспричинно плакать дома после уроков, часто болеть, становиться раздражительным, очень ранимым эмоционально. Из-за этого могут не складываться и отношения с одноклассниками.

Дети, у которых страдает третий блок — блок программирования и контроля, — это те ученики, которые обычно не учитывают общих норм поведения и правил. Они могут встать из-за парты во время урока и пройтись по классу, заниматься на уроке собственной игрой и мешать соседу, забывают, что нужно поднять руку перед тем, как что-то сказать на уроке. На уроке такие дети могут внимательно работать лишь непродолжительный отрезок времени. А потом начинают зевать, перестают воспринимать информацию, начинают скучать и вертеться. Таким детям сложно приспособиться к требованиям и нормам школьной жизни.

Следующими в рейтинге незрелости мозговых структур выступает недостаточность второго блока, из-за которой у школьников страдает память, наблюдаются трудности пространственной ориентировки (а это неточное изображение букв и цифр и неправильное расположение их в тетради). Конечно же, это отражается на учебных успехах.

Нейропсихологическая коррекция направлена на стимуляцию развития и формирование слаженной, скоординированной деятельности различных структур мозга. Посредством специально разработанных двигательных упражнений и развивающих игр стимулируется формирование определенных компонентов психической деятельности: регуляция и контроль психической деятельности, моторные навыки, зрительное, слуховое, пространственное восприятие и многие другие.

Так, например, В.С. Колганова, Е.В. Пивоварова выделяют основные проблемы детей, которым показана нейропсихологическая коррекция:

- родовая травма;

- рождение с помощью кесарева сечения;
- повышенный или пониженный тонус;
- частые заболевания;
- травмы головы, получение общего наркоза;
- в анамнезе – ПЭП, ММД, СДВГ, ЗПР, ЗПРР, гипертензионный синдром;

- мало ползал или совсем не ползал;
- ходил на цыпочках;
- поздно начал говорить;
- гиперактивен или излишне медлителен;
- импульсивен, раздражителен, конфликтует с детьми;
- быстро утомляется, с трудом засыпает;
- не сразу откликается и понимает обращенную к нему речь;
- пишет неразборчиво, плохо усваивает учебный материал;
- при чтении «проглатывает» окончания, «угадывает слова»;
- плохо запоминает, сравнивает, обобщает;
- пишет, рисует левой рукой;
- имеет задержку формирования мелкой моторики рук;
- не может описать картинку, скопировать рисунок;
- пропускает буквы, часто пишет их зеркально;
- двигает ногами, языком, когда пишет или рисует;
- с трудом высиживает 15 минут на одном месте;
- не внимателен, рассеян, не доводит дело до конца;
- часто отвлекается, долго делает домашние задания и др. [22]

В списке этих проблем мы можем увидеть как предпосылки трудностей в обучении, так и непосредственно сами трудности. Это обуславливает эффективность нейропсихологического подхода к коррекции трудностей в освоении образовательной программы младших школьников.

Коррекционно-развивающая и формирующая работа включает в себя растяжки, дыхательные, глазодвигательные, перекрестные (реципрокные)

телесные упражнения, упражнения для языка и мышц челюсти, для развития мелкой моторики рук, развития коммуникативной и когнитивной сферы.

Опираясь на выше выделенные группы трудностей, опишем, как нейропсихологический подход позволяет их решить.

Первая группа трудностей - недостаток формирования сложных по структуре и многоуровневых по организации двигательных навыков письма и чтения (нестабильность графических форм, отсутствие связных движений при письме, низким уровнем понимания читаемого, очень медленный темп и т.п.). Так, в нейропсихологии встречается термин «диспраксия» – это нарушение сферы произвольных движений у детей при отсутствии патологии мышечного тонуса, параличей и прочих отклонений, которое проявляется в трудностях выполнения различных действий (особенно сложных) и проблемах координации. «Синдром детской неуклюжести» имеет 5-6% детей, и чаще всего диспраксией страдают мальчики. Нередко дети с данным нарушением дополнительно имеют сопутствующие расстройства речи, письма, чтения, дефицит внимания, гиперактивность.

На сегодня выделяют две формы диспраксий с точки зрения этиологии. Первичная форма обусловлена несформированностью собственно двигательного анализатора, то есть тех отделов и зон головного мозга, а также нейронных путей, которые формируют программу действия. Далее мотонейроны передают последовательно сигнал мышцам, а подкорковые отделы мозга автоматизируют типовые программы движений, такие, как «завязать шнурки». Другая форма диспраксий – это так называемые вторичные диспраксии. Они обусловлены нарушением обработки и интеграции сенсорной информации у ребенка[40]. Т.е. двигательные нарушения связаны, прежде всего, с работой третьего блока мозга. В коррекции данной группы нарушений используются двигательные упражнения, «метод замещающего онтогенеза»

Вторая группа трудностей - особенности формирования когнитивного компонента навыков письма, чтения и вычислительных умений (замена букв,

близких по акустическим или артикуляционным признакам, пропуски букв, недописывание слов и предложений, трудности понимания слов, незнание отношений между смежными числами, трудности перехода из конкретного плана в абстрактный план, неумение решать задачи). Для определения данной группы трудностей нейропсихологи используют термины дислексия, дисграфия, дискалькулия. В определении понятия «дислексия», данном Р.И. Лалаевой, подчёркиваются основные признаки дислексических ошибок. Дислексия – это частичное нарушение процесса чтения, проявляющееся в стойких и повторяющихся ошибках чтения, обусловленных несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе чтения. При дисграфии дети младших классов школы с трудом овладевают письмом: их диктанты, выполненные ими упражнения, содержат множество грамматических ошибок. Они не используют заглавные буквы, знаки препинания, у них ужасный почерк. В средних и старших классах ребята стараются использовать при письме короткие фразы с ограниченным набором слов, но в написании этих слов они допускают грубые ошибки. Нередко дети отказываются посещать уроки русского языка или выполнять письменные задания. Дискалькулия у детей характеризуется снижением способности к изучению арифметики и других математических наук. Проявляется трудностями либо полной неспособностью понимать цифровые символы, сравнивать величины, выполнять операции сложения, вычитания, умножения и деления. Дошкольники позже начинают идентифицировать геометрические фигуры, размеры объектов. Школьники отстают в освоении учебных предметов, требующих работы с числами и расчетами[9]. Здесь можно говорить о нарушениях работы второго блока мозга, а именно функций приема, переработки и хранения информации. Для коррекции трудностей данной группы используются упражнения, направленные на развитие возможности переработки кинестетической, слуховой, зрительной и зрительно-пространственной информации.

Третья группа трудностей, которая связана с недостатками в формировании регуляторного компонента навыков письма, чтения и вычислительных умений, в нейропсихологии рассматривается с позиции работы функций первого блока мозга (регуляции и бодрствования) (Ахутина, 2015). Коррекция данной группы трудностей включает в себя задачи по повышению работоспособности, устойчивости внимания, повышению уровня развития мнестических процессов.

Анализ исследований авторов показал (Т.В. Ахутина, Ж.М. Глозман, Н.М. Пылаева), что нейропсихологическая коррекция позволяет решить вопросы трудностей в освоении у младших школьников, путем решения следующих задач, которые возможно использовать при составлении коррекционно-развивающей программы:

- повышение работоспособности, устойчивости внимания, повышение уровня развития мнестических процессов;
- повышение уровня развития функций программирования и контроля;
- устранение трудностей переработки слуховой и зрительной информации;
- повышение уровня развития пространственных представлений;
- улучшение развития двигательной и графомоторной сферы.

Такой подход к составлению коррекционно-развивающих занятий способствует более полному, комплексному решению проблемы трудностей в освоении образовательной программы.

Выводы по первой главе

Проблема трудностей в освоении образовательной программы рассматривается в трудах многих отечественных и зарубежных ученых (Ананьев Б.Г, Т. В. Ахутина, Л.С. Выготский, Дж. Варгас, И.В. Дубровина, Безруких М. М., Дубровинская Н. В., Н.П. Локалова, Р. И. Лалаева, Р. Е. и др.). В разные временные периоды эта проблема рассматривалась по-разному. Ведущими факторами трудностей назывались: социальное происхождение (И.А.Армянов, П.П.Блонский, 20-е – 30-е годы), недостатки процесса обучения (1940-1950-е годы - М.А.Гельмонт, М.А.Данилов, Э.И.Моносзон, С.М.Ривес), личностные качества обучающегося (60-е – 70-е годы - Бабанский Ю.К., Божович Л.И., Калмыкова З.И. и др.), нарушения основных компонентов психологической структуры учебной деятельности – мотивационного, целевого, операционного.

Начиная с 80-х годов исследования авторов можно разделить на две категории: одни рассматривали трудности в обучении с позиции нарушения функциональных систем самого обучающегося (Т. В. Ахутина, Безруких М. М., Дубровинская Н. В., Н.П. Локалова, Л. С. Цветкова), вторые с позиции педагогического аспекта преодоления затруднений (Дж. Варгас, Р. И. Лалаева, Р. Е. Левина, Е. А. Логинова, Л. Г. Парамонова, Л. К. Назарова, Л. Ф. Спирова, И. Н. Садовникова, А. В. Ястребова).

Современное состояние проблемы говорит о необходимости создания особых условий для развития личности обучающегося с целью преодоления трудностей в освоении образовательной программы, что объединяет теории и рассматривает проблему в комплексности (С.В. Алехина, Н.Н. Малофеев, Е.В. Самсонова, А.Ю. Шеманов). На данный момент разработана нормативно-правовая база, регламентирующая создание таких условий, где одним из условий является проведение коррекционно-развивающей работы с данной категорией учеников (ст. 42 Федерального закона РФ «Об образовании в Российской Федерации», N 273-ФЗ «Психолого-педагогическая, медицинская и социальная помощь обучающимся,

испытывающим трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развитии и социальной адаптации»).

Коррекция трудностей в освоении образовательной программы младших школьников достаточно актуальная проблема в современной педагогике и психологии. Исследования авторов утверждают, что именно младший школьный возраст является сензитивным для развития основных психофизиологических структур, позволяющих преодолевать эти трудности. В целом можно выделить три группы трудностей:

- первая группа трудностей связана с недостатками формирования сложных по структуре и многоуровневых по организации двигательных навыков письма и чтения (нестабильность графических форм, отсутствие связных движений при письме, низким уровнем понимания читаемого, очень медленный темп и т.п.);

- вторая группа трудностей обусловлена особенностями формирования когнитивного компонента навыков письма, чтения и вычислительных умений (замена букв, близких по акустическим или артикуляционным признакам, пропуски букв, недописывание слов и предложений, трудности понимания слов, незнание отношений между смежными числами, трудности перехода из конкретного плана в абстрактный план, неумение решать задачи);

- третья группа трудностей связана с недостатками в формировании регуляторного компонента навыков письма, чтения и вычислительных умений. Конкретная психологическая причина, лежащая в основе этой группы трудностей, состоит в несформированности процессов самоконтроля и саморегуляции.

К коррекции выше выделенных трудностей в литературе можно выделить четыре подхода: педагогический подход (Я. Коменский, А.В. Хуторской), психологический подход (В.В. Гладкая, Н.П. Локалова, Р. И. Лалаева), нейропсихологический подход (Т.В. Ахутина, Ж.М. Глозман, Н.М. Пылаева), комплексный подход (М.М. Безруких, И.В. Дубровина, В.А. Козлова).

Комплексный подход включает в себя различные компоненты образовательного процесса: организация обучения, работа с детьми, коррекционно-развивающая работа, работа с родителями и др.[4]. Однако комплексное решение проблемы порой бывает недоступно по ряду причин: низкий уровень компетентности педагога, недостаточность специалистов различного профиля, низкие воспитательные возможности семьи (неблагополучные семьи) и др. В связи с этим рассматриваются отдельные подходы.

В педагогическом подходе уделяется большое внимание вопросу «как преподавать», для того, чтобы обучающиеся успешно освоили необходимые знания, умения, навыки. При этом данный подход не обеспечивает устранение первопричины появления этих ошибок.

Психологический подход дает нам понимание проблемных зон возникновения трудностей с позиции психологического развития и воспитания ребенка, не учитывая его психофизиологическую зрелость. При данном подходе эффективность работы будет также зависеть и от правильного медикаментозного лечения, дополнительного сопровождения с целью физиологического развития ребенка (например: занятия по лечебной физкультуре, занятия по развитию общей и мелкой моторике).

В то время как нейropsychологический подход учитывает различные характеристики обучающегося, степень его зрелости относительно возрастных норм (с учетом дифференциальной диагностики). Нейropsychологическая коррекция позволяет работать с первопричинами трудностей в освоении образовательной программы. Выше выделенные группы трудностей можно соотнести с нарушением функционирования определенного блока мозга: первая группа трудностей (графомоторные навыки) – нарушение работы 3 блока мозга, вторая группа трудностей (когнитивный компонент письма, чтения, счета) – нарушение в работе 2 блока мозга, третья группа трудностей (проблемы саморегуляции и самоконтроля) – нарушение в работе 1 блока мозга.

На основании исследований (Т.В. Ахутина, Ж.М. Глозман, Н.М. Пылаева) нейропсихологическая коррекция позволяет решить вопросы трудностей в освоении у младших школьников, путем решения следующих задач, которые возможно использовать при составлении коррекционно-развивающей программы:

- повышение работоспособности, устойчивости внимания, повышение уровня развития мнестических процессов;
- повышение уровня развития функций программирования и контроля;
- устранение трудностей переработки слуховой и зрительной информации;
- повышение уровня развития пространственных представлений;
- улучшение развития двигательной и графомоторной сферы.

Таким образом, анализ литературы позволяет сделать вывод, что нейропсихологический подход к коррекции трудностей в освоении образовательной программы у младших школьников будет эффективным.

2. Опытнo-экспериментальная работа по апробации программы нейропсихологической коррекции трудностей в освоении образовательной программы у младших школьников

2.1 Организация и методы эмпирического исследования, анализ данных первичной диагностики

Теоретическое исследование по проблеме коррекции трудностей в освоении образовательной программы у младших школьников в контексте нейропсихологического подхода, обусловило необходимость разработки, апробации и подтверждения эффективности соответствующей программы.

Цель эмпирической части исследования: разработать и апробировать программу нейропсихологической коррекции трудностей в освоении образовательной программы у младших школьников.

В соответствии с выдвинутой целью, опытнo-экспериментальная часть работы предполагает последовательное решение следующих задач:

1. Определить актуальный уровень развития высших психических функций (ВПФ) у детей в соответствии и нейропсихологическими индексами, определить объективные трудности в освоении образовательной программы, а также субъективное отношение родителей к этим трудностям.

2. На основе теоретического анализа разработать и апробировать на практике программу нейропсихологической коррекции трудностей в освоении образовательной программы у младших школьников.

3. Определить эффективность разработанной программы нейропсихологической коррекции трудностей в освоении образовательной программы у младших школьников на основе итоговых результатов апробации.

Соответственно поставленным задачам в структуру исследования были включены три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный.

На первом этапе нами был проведен констатирующий эксперимент, заключающийся в первичной диагностике уровня развития у детей ВПФ, имеющих трудности в освоении образовательной программы (подтвержденные протоколом ПМПК), проведено анкетирование родителей на предмет субъективного взгляда на наличие трудностей в освоении образовательной программы.

На втором этапе, на основании результатов, полученных в ходе первичной диагностики, был проведен формирующий эксперимент, с целью разработки и апробации программы нейропсихологической коррекции трудностей в освоении образовательной программы у младших школьников на экспериментальной группе.

На третьем этапе был осуществлен контрольный эксперимент, заключающийся в повторной психодиагностике уровня развития у детей ВПФ, имеющих трудности в освоении образовательной программы (подтвержденные протоколом ПМПК), проведено анкетирование родителей на предмет субъективного взгляда на наличие трудностей в освоении образовательной программы, с целью осуществления проверки эффективности разработанной и апробированной программы.

Экспериментальное исследование проводилось на базе ГБУ СО «ЦППМСП «Лад» города Полевского.

В исследовании принимали участие 24 обучающихся двух коррекционных 2 классов, средний возраст которых составлял восемь с половиной лет.

Экспериментальная и контрольная группы выбирались исходя из параметров:

- у обучающихся имеются трудности в освоении образовательной программы (подтвержденные протоколом ПМПК);
- анкетирование родителей указывает на наличие таких трудностей, которые, исходя из анализа литературы, могут поддаваться коррекции с помощью нейропсихологического подхода;

- обучающиеся имеют задержку в развитии высших психических функций, недостаточное развитие 1,2 или 3 блока мозга, что подтверждается нейропсихологической диагностикой.

Методом рандомизации выборочная совокупность нами была сформирована в две группы испытуемых - контрольная и экспериментальная в равном количестве участников.

Для выявления значимости различий в показателях уровня развития ВПФ между экспериментальной и контрольной группой использовали непараметрический статистический критерий U-Манна-Уитни, в связи с тем, что он позволяет осуществить выявление различий между двумя независимыми малыми выборками по уровню выраженности какого-либо количественно измеренного признака. Кроме того, критерий Манна-Уитни позволяет оценивать выборки при неизвестном законе распределении признака. Тест U позволяет проверить, существует ли достоверная разница между двумя независимыми выборками после того, как сгруппированные данные этих выборок ранжированы и вычислены суммы рангов для каждой выборки, что нами было также осуществлено.

Для оценки достоверности динамики в развитии ВПФ после апробации программы использовали непараметрический T - критерий Вилкоксона. Этот критерий применяется для оценки различий экспериментальных данных, полученных в двух разных условиях на одной и той же выборке испытуемых. Он позволяет установить не только направленность изменений, но и их выраженность. С его помощью мы определяем, является ли сдвиг показателей в каком-то одном направлении более интенсивным, чем в другом.

Математико-статистическая обработка данных осуществлялась с помощью программы SPSS Statistics 17.0, MS Excel XP 2019.

Адекватность выбора и возможность применения методик сбора эмпирических данных были обусловлены теоретическими основаниями исследования выделенного объекта и предмета, содержанием поставленных

цели и задач, учетом возможностей и ограничений методик, их точности и надежности измерений, а также объективными условиями и существующими возможностями проведения исследования.

На основе анализа психолого-педагогической литературы трудности в освоении образовательной программы определяются недостаточной сформированностью высших психических функций, таким образом, мы можем выделить 6 нейропсихологических индексов, повышение показателей которых позволит преодолеть трудности в освоении образовательной программы:

1. Серийная организация движений и действий;
2. Программирование, регуляция и контроль деятельности;
3. Переработка кинестетической информации;
4. Переработка слуховой информации;
5. Переработка зрительной информации;
6. Переработка зрительно-пространственной информации.

С целью определения субъективного ощущения трудностей в освоении образовательной программы младшими школьниками, нами была разработана анкета для родителей, позволяющая оценить наличие или отсутствие трудностей (Приложение 1).

Исходя из выделенных критериев, констатирующий эксперимент был проведен на основе психодиагностических проб, представленных в таблице 1.

Таблица 1

Список проб нейропсиходиагностической батареи

| Показатель | Наименование пробы |
|--|----------------------|
| 1 | 2 |
| 1. Серийная организация движений и действий | Графическая проба |
| 2. Программирование, регуляция и контроль деятельности | Таблицы Шульте |
| 3. Переработка кинестетической информации | Праксис позы пальцев |

| 1 | 2 |
|--|--|
| 4. Переработка слуховой информации | 1. Воспроизведение и оценка ритмов |
| | 2. Слухоречевая память |
| 5. Переработка зрительной информации | 1. Оpozнание наложенных изображений |
| | 2. Оpozнание перечеркнутых изображений |
| | 3. Оpozнание незаконченных изображений |
| 6. Переработка зрительно-пространственной информации | Конструктивный праксис: копирование с поворотом на 180 |

Психодиагностические методики, используемые для исследования уровня развития ВПФ.

Графическая проба (Grafomotor Sequences, Repeated Pattern Test).

Проба направлена на исследование возможности усвоения двигательной программы при графическом предъявлении образца, переключения с одного элемента программы на другой, автоматизации двигательной серии. Кроме того, проба может дать информацию о развитии зрительно-моторных координаций и пространственных функций (соблюдение строки). При выполнении выявляются нейродинамические характеристики движения: тенденции к микрографии или макрографии, сниженный или неустойчивый темп деятельности, утомляемость, а также фоновые компоненты движений (гипо - или гипертонус в мелкой моторике), важные для оценки функций I блока мозга.

Процедура проведения пробы. Проба заключается в рисовании узора, составленного из двух чередующихся элементов: П и А, высота которых равна 0,8-0,9 см, а ширина — 0,6-0,7 см. Ребенку предъявляется образец узора, и он продолжает его до конца строки по узкой стороне листа формата А4. Начинать рисовать узор, необходимо отступив 1 см от левого края и приблизительно одну четверть высоты листа сверху, чтобы уменьшить вероятность использования горизонтального края для ориентации строки. Проба выполняется цветным фломастером (психолог рисует образец другим

цветом) на достаточно тонкой бумаге для последующей оценки пауз. Фиксируется время выполнения пробы.

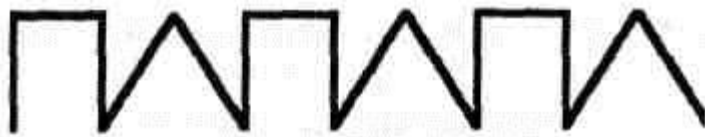


Рис. 1. Образец для графической пробы.

Инструкция: «Сейчас я начну рисовать узор, а ты продолжи его до конца строки. Только фломастер отрывать от листа нельзя». Если в ходе выполнения ребенок сбивается с образца или отрывает руку от листа, то ему говорят «Посмотри на образец. Будь внимательнее» или один раз напоминают правило.

Оценка выполнения пробы. Параметры оценки отражают разные компоненты графической деятельности, три из них — состояние серийной организации.

1. Выполнение:

О — нормативное выполнение;

1 — упрощение образца через компенсаторное введение различия элементов по размеру или его изменение по типу уподобления элементов — замена вертикальных линий пологими или незначительное сглаживание углов. У первоклассников введение различия по размеру — менее грубая ошибка, чем несоблюдение наклона линий, у более старших детей с навыком курсивного письма менее грубая ошибка — замена вертикальных линий пологими;

2 — поэлементное выполнение, отрывы и наличие «площадок» (горизонтальных линий внизу) с самокоррекцией или без нее;

3 — тенденция к расширению программы — появление лишнего компонента (не «площадки») внутри серии;

4 — инертное повторение расширенной или упрощенной программы.

Таблицы Шульте

(Schulte's Tables — эта проба редко используется зарубежными психологами, близкий к ней вариант Trail Making Test A and B). Проба направлена, во-первых, на исследование способности усваивать простую и усложнённую — «параллельную» — программы и переключаться с одной программы на другую, а во-вторых, на анализ колебаний внимания и работоспособности. Данные пробы служат для оценки функций III и I блоков мозга.

Процедура проведения пробы. Проба состоит из трех заданий. Ребенку предъявляют таблицу из двадцати клеток, в которых размещены в случайном порядке два ряда цифр от 1 до 10 двух цветов, ребенок должен показать цифры по порядку от 1 до 10 сначала одного цвета, потом другого. (У дошкольников предварительно проверяется знание числового ряда и цифр.) В третьем задании ребенок должен показать цифру 1 одного цвета и 1 другого цвета, затем 2 — 2 и т.д. (программа на «параллельные ряды»). От задания к заданию таблицы меняются. Замеряется время от начала работы до нахождения цифр 5 и затем до нахождения 10.

Инструкция 1: «На этой таблице покажи по порядку цифры от 1 до 10 черного цвета. Делай быстро и внимательно, я засекаю время. Если психолог не уверен, что ребенок сразу поймет инструкцию, он может использовать сначала другую таблицу, на которой ребенок показывает 3-4 цифры. После того, как психолог убедится, что задание понято, он предлагает контрольную таблицу и повторяет инструкцию показать цифры быстро и внимательно.

Инструкция 2: «Молодец, теперь покажи по порядку цифры красного цвета. Делай быстро и внимательно».

Инструкция 3: «На этой таблице ты будешь показывать сначала цифру 1 черного цвета, потом цифру 1 красного цвета, затем цифру 2 черного цвета и цифру 2 красного цвета, затем так же 3 и 3, понятно? Итак, сначала какие цифры? — Правильно, черные. А потом? — Правильно, красные. Делай быстро и внимательно». После этого психолог кладет перед ребенком таблицу, которую до него он держал в руках. «Начинай!».

При повторении ошибки на порядок цветов однократно можно напомнить: «Какой цвет сначала?»

Оценка: в этой пробе фиксируются ошибки следования инструкции, говорящие о трудностях программирования и контроля, а также время поиска каждой пяти цифр в каждой из двух частей. Медленный поиск, увеличение времени поиска каждой пяти цифр, особенно в третьем более сложном и более энергоемком задании могут быть свидетельством не только трудностей программирования и контроля, но и слабости I блока.

Проведение пробы на небольшой выборке московских первоклассников ($n=21$) показало, что в первом задании поиск первых пяти цифр в среднем занимает 12.8 сек. при стандартном отклонении 8.1, поиск от 6 до 10 — 8.7 сек. (ст. отклонение — 4.4); во втором задании поиск первой пятерки цифр — 8.7 сек. (ст. отклонение - 3.2) и второй пятерки — в среднем 10.2 сек. при стандартном отклонении 4.2. Третье задание на этой выборке не проводилось.

Эти данные показывают, что этап включения в задание первая пятерка первого задания — занял больше времени, чем такой же этап активной работы — первая пятерка второго задания ($12.8 - 8.7 = 4.1$). Обнаруживается и эффект утомления (второй пятерка второго задания — вторая пятерка первого задания, т.е. $10.2 - 8.7 = 1.5$). Эффекты включения и утомления больше выражены у детей со слабостью III и I блоков мозга.

Праксис позы пальцев (Finger Position Test). Проба направлена на исследование кинестетической организации движений рук, необходимой для выполнения тонких дифференцированных движений.

Процедура проведения пробы. Проба состоит из трех частей: 1) воспроизведение поз пальцев по зрительному образцу, 2) воспроизведение поз пальцев по проприоцептивному образцу (без зрительного контроля) и 3) перенос позы пальцев с одной руки на другую по проприоцептивному образцу.

1. Воспроизведение поз пальцев по зрительному образцу.

Психолог при показе поз сидит напротив ребенка.

Инструкция. «Сейчас я покажу разные фигурки из пальчиков, и ты повторяй за мной (теми же пальцами, что и я)». После предъявления 5 поз для одной руки дается инструкции «А теперь будешь делать другой рукой» и предъявляются следующие 5 поз. Дошкольникам (кроме детей 6,5-7 лет, проходящие диагностику на определение готовности к школе) для облегчения пространственной перешифровки образец демонстрируется на противоположной, а не одноименной руке, чтобы не провоцировать «зеркальные» пространственные ошибки, условно-нормативные в этом возрасте (для выполнения ребенком позы правой рукой психолог показывает ее своей левой рукой, и наоборот). Каждая поза удерживается до ответа ребенка. Длительное рассматривание, как и поиск позы, фиксируются. Если ребенок предпочитает левую руку, то ему сначала предъявляют позы для левой руки, а потом правой (с пометкой в протоколе).

Позы для правой руки: 2-5; 1+3; 3 на 2; 4-5; 1+4 (цифры указывают номера пальцев: 1 — большой палец, 5 — мизинец; знаки - и + обозначают вытянутые вперед или сомкнутые в кольцо пальцы, «на» — положение одного пальца на другом).

Позы для левой руки: 2-3; 1+3; 4-5; 2на3; 1+4.

2. Воспроизведение поз пальцев по проприоцептивному образцу (без зрительного контроля).

Инструкция. «Сейчас я тебе сложу фигурку из пальчиков на этой руке, затем мы пальчики распрямим, а потом ты сложишь фигурку сам. Сейчас я буду складывать тебе похожие фигурки. Я сложу фигурку, потом разберу ее, а ты повторишь точно так же, как было, теми же пальцами. Только делать все будем с закрытыми глазами».

Для удобства складывания поз психолог подсаживается ближе к ребенку и складывает пальцы в нужную позу, удерживая ее не более 1-1,5 сек. Пальцы психолога касаются руки ребенка мягко - запрещается излишне жестко обозначать позу, нажимать пальцами друг на друга (это способствует

подключению тактильного контроля и рецепторов давления, что мешает в итоге проверить состояние собственно проприоцепции). Далее психолог разглаживает руку ребенка и просит повторить позу: «Сделай сам так же».

Позы для правой руки: 2-5; 1+4, 2 на 3; [4-5; 2-3]; позы для левой руки: 5; 1+3; 3 на 2; [1+4; 2-5]*.

* В квадратных скобках приведены факультативные пробы.

3. Перенос позы пальцев.

Инструкция. «Сейчас я тебе буду складывать фигурки из пальчиков на одной руке, а ты складывай такие же на другой [одна твоя рука загадывает загадку другой руке]. И делать мы это будем снова с закрытыми глазами». Сложив пальцы ребенка в позу, и убрав свою руку, психолог спрашивает: «Ты понял, как лежат пальчики?» Требования к скорости и способу предъявления см. выше. При ответе «да» психолог разглаживает руку ребенка и предлагает ему воспроизвести позу другой рукой.

С правой руки на левую: 1+5; 1+3; 2-5; [1+4; 4-5]; с левой руки на правую: 1+4; 1+3; 2-3; [2-5; 1+4].

Оценка. Отдельно для трех заданий (для каждой руки и для задания в целом) подсчитывается суммарный балл. В него входят:

- количество положений пальцев, выполненных правильно с первого раза (без развернутого поиска, импульсивности, привлечения другой руки) $\times 1$;
- после самокоррекции без поисковых движений рук $\times 0,5$;
- после поисков — 0.

Более высокая продуктивность в правой руке наблюдается у правшей. Отсутствие разницы между руками у правшей может быть связано с обучаемостью ко второй пробе. При подсчете суммарной продуктивности выполнения поз по зрительному образцу данные по правой и левой рукам складываются.

Воспроизведение и оценка ритмов (Rhythm Reproduction and Evaluation). Проба на ритмы состоит из 3 частей: воспроизведение ритмов по

слуховому образцу, выполнение ритмов по речевой инструкции, оценка ритмов. Наличие 3 частей обусловлено тем, что самое естественное (и потому экологически валидное) задание на воспроизведение ритмов является комплексным. Оно предполагает и слуховое восприятие, и выполнение серийных движений, т.е. одинаково активного участия функций II и III блоков мозга. Чтобы проинтерпретировать результаты этого задания, необходимы отдельные задания по слуховому восприятию и выполнению серийных движений. Задания, которые требуют участия слухового восприятия, представлены в этом разделе, задание на выполнение ритмов по речевому образцу было дано в разделе на серийную организацию.

I. Воспроизведение ритмов по слуховому образцу.

Это задание состоит из восьми ритмических структур, часть из которых неакцентированные, а другие - акцентированные. Психолог предъявляет каждую ритмическую структуру в соответствии с образцом, а ребенок выполняет ритмы, повторяя каждую структуру не менее 5 раз, чтобы можно было увидеть возможные трудности серийной организации. Психолог стучит счетной палочкой или карандашом, его движения не должны быть размашистыми. Для исключения опоры на зрительный образ движения психолог загоразживает свою руку другой рукой.

Инструкция. «Сейчас мы будем стучать, я покажу, а ты продолжи так же, как я».

Образец: 1) II II I; 2) III III III; 3) III III III (быстро); 4) IIIII (быстро); 5) II***; 6) I**;

7) ** I; 8) *** II.

Серии предъявляются неоднократно (2-3 раза). Удары следуют без пауз и без резкого контраста между более громкими (I) и более тихими (*) ударами.

При проведении повторных исследований учащимся 3-4 классов предъявляют серии: 9) *** III, 10) * III **, а первые две серии не предлагают.

2. Выполнение ритмов по речевой инструкции.

3. Оценка ритмических структур.

Задание предполагает опознание 4-х образцов.

Инструкция. «Сейчас ты стучал по 2 раза, по 3 раза, а теперь я буду стучать, а ты постарайся определить, по сколько раз я стучу, по 2 или по 3 или иначе, [т.е. по сколько ударов в каждой пачке между паузами]». Для дошкольников и первоклассников можно дать пробную серию образцов: «Вот сейчас я ударяю по одному, а сейчас по сколько? — Правильно! По 2. А сейчас? — Ты прав, ты понял. Начинаем работу». После опознания первой ритмической структуры ребенка следует похвалить: «Ты прав. Молодец! Я действительно стучу по 2». При пересчете общего числа ударов (ответ: «По 6») инструкцию необходимо повторить еще раз, используя пробную серию и / или указав, что нужно определить, сколько ударов вместе между паузами.

Образец: 1) IIII; 2) III III III; 3) IIII (быстро); 4) НИИ III (быстро).

Оценка выполнения проб

Воспроизведение ритмов

Продуктивность, количество правильно воспроизведенных ребенком ритмических структур.

Слухоречевая память (Verbal Memory Test). Проба направлена на исследование процессов восприятия и удержания

слухоречевой информации. В первой части пробы (повторение слов) оцениваются фонематический анализ и возможности звукопроизношения, а во второй — сначала произвольная слухоречевая память (первое воспроизведение), а затем — произвольная. В пробу входят слова в основном с невысокой образностью (чтобы избежать хранения в зрительной модальности), они имеют в фоне близкие слова-соперники: холод - голод, гость - кость, рама - рана (для оценки точности звукового восприятия). Два слова могут образовать семантическую группу (холод, дождь), что провоцирует появление семантических парафазий (например, ветер). Два относительно мало знакомых детям слова — риск и клин — позволяют моделировать процесс освоения ребенком новых слов.

Процедура проведения пробы. Пробу следует давать, когда ребенок еще не утомлен.

Инструкция.

Первое предъявление: «Мы сейчас будем повторять слова. Послушай внимательно и повтори их: холод, рама, клип. Повтори... А теперь послушай другие слова: гость, риск, дождь. Повтори... Какие были первые слова?... Какие были вторые слова?...»

Второе предъявление: «А теперь постарайся запомнить слова Повтори: холод, рама, клин...и т.д.» (процедура повторяется).

Третье предъявление: «Повтори еще раз: холод, рама, клин...и т.д.» (процедура повторяется в последний раз). Слова предъявляются 3 раза вне зависимости от успешности выполнения. Группы слов предъявляются без пауз.

После заполненной паузы (для гомогенной интерференции может быть дано, например, задание на счет) проводится отсроченное воспроизведение: «Вспомни слова, которые ты запоминал». Если ребенок не делит слова на группы, у него спрашивают «Какие слова были в первой группе, а какие — во второй?» Такая инструкция без упоминания групп позволяет оценить, удерживает ли ребенок структуру материала (деление на две группы).

Оценка.

Повторение слов.

Профиль продуктивности повторения. В каждом из трех повторений фиксируется количество правильно воспроизведенных слов. Чаще всего у детей обнаруживается профиль 666 или 566. У детей с профилями ниже 555 следует обратить внимание на переработку кинестетической и слуховой информации.

Опознавание наложенных изображений: проба Поппельрейтера (Perception of Superimposed Images).

Проба направлена на исследование способности опознавать изображения, наложенные друг на друга.

Процедура проведения пробы. Ребенку последовательно предъявляют 2 набора наложенных изображений. Инструкция. «Здесь художник нарисовал несколько предметов в одном месте [один на другом]. Назови то, что здесь нарисовано».

Если ребенок затрудняется в выделении предмета из фона, то психолог оказывает стимулирующую помощь (например: «Ты уверен? Посмотри внимательнее»). Если она окажется недостаточной, не надо добиваться правильного ответа, более целесообразно спросить, что еще нарисовал художник.

Опознавание перечеркнутых изображений (Perception of Crossed Images). Проба направлена на исследование возможности выделять контурное изображение, отделив его от посторонних элементов фона.

Процедура проведения пробы. Ребенку предъявляется семь контурных изображений перечеркнутых предметов. Инструкция. «Здесь художник сначала что-то нарисовал, а потом зачеркнул. Назови то, что было нарисовано».

Если ребенок затрудняется в выделении предмета, то психолог оказывает стимулирующую помощь.

Опознавание незаконченных изображений (Perception of Unfinished Images). Проба направлена на исследование способности опознавания предметов по их фрагментам, позволяет оценивать сформированность холистической (правополушарной) стратегии восприятия.

Процедура проведения пробы. Ребенку предъявляется лист с 12 изображениями недорисованных предметов.

Инструкция: «Посмотри внимательно: художник начал рисовать какие-то предметы и не закончил. Что хотел нарисовать художник?»

Психолог фиксирует ответы ребенка (и последовательность сканирования изображений и / или их названия). Если ребенок затрудняется в опознании предмета или дает неверный ответ, то психолог оказывает ему стимулирующую помощь. Психолог не должен добиваться правильного

ответа, стимулирующая помощь (одна реплика) может быть оказана не более чем в трех случаях ошибок. Желательно дать ребенку назвать все изображения и только после этого обратиться к рисункам, названным ошибочно.

Оценка проб на зрительный гнозис

Продуктивность (количество правильно названных картинок с первого раза $\times 1$) + (после самокоррекции или стимулирующей помощи психолога $\times 0,5$).

Конструктивный праксис: копирование с поворотом на 180° (Constructional Test: mental rotation of design). Проба направлена на исследование возможности зрительно-пространственной перешифровки на 180° графического изображения. Данная проба также позволяет оценить возможности произвольной регуляции деятельности.

Процедура проведения пробы. Проба включает копирование 4-х фигур (см. рис. 2). Психолог, сидящий напротив ребенка, на листе А4 рисует линию, разделяющую лист пополам, и говорит: «Сейчас мы с тобой будем играть в «перевертыши». Это будет твоя половина листа, а это моя. Я нарисую человечка, и ты нарисуешь человечка». Рисуются симметричная фигура человека с головой и ногами. «И ты нарисуй». На этом этапе ребенок осваивает перешифровку вверх-вниз. «Я справа нарисую руку и в руке флажок. И ты справа нарисуй в руке флажок». Если ребенок нарисовал зеркально, ему говорят: «Где у тебя право? Нарисуй флажок справа» (второе предъявление инструкции). После того как ребенок справился с изображением человечка, ему подытоживают правила перевертывания: «Ты совершенно правильно сделал: у меня ноги нарисованы внизу и у тебя — внизу. Ты перевернул. У меня флажок справа и у тебя флажок справа. Ты тоже перевернул. Итак, будь внимателен, не забывай переворачивать, как ты делал сейчас». При ошибках перешифровки во втором рисунке инструкция повторяется, но только 1 раз (третье предъявление инструкции). Психолог

рисует справа налево, чтобы рисунки ребенка на его стороне располагались привычным образом — слева направо.

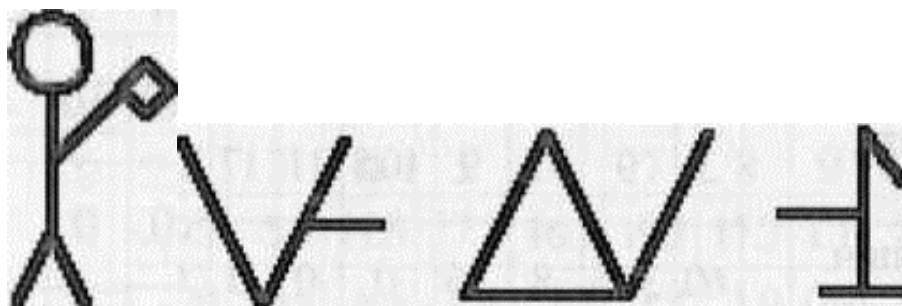


Рис. 2. Образцы стимулов к пробе на конструктивный праксис

Оценка.

Выполнение этой пробы зависит не только от развития зрительно-пространственных функций, но и сформированности регуляторных функций, соответственно, параметр продуктивности отражает состояние обоих компонентов.

Продуктивность (количество с первого раза безошибочно перешифрованных фигур $\times 1$) + (после самокоррекции или повторного предъявления инструкции $\times 0,5$).

Исследование трудностей в освоении образовательной программы.

Для исследования трудностей в освоении образовательной программы нами была разработана анкета для родителей (приложение 1).

Таким образом, на констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы было проведено диагностическое обследование детей, анкетирование родителей по представленным выше методикам. По результатам первичной диагностики уровня развития ВПФ в общей выборке исследования были получены следующие данные.

Для детей младшего школьного возраста, принявших участие в психодиагностическом исследовании наиболее характерен средний и низкий уровень развития ВПФ (приложение 2).

Анализ результатов графической пробы показал, что для испытуемых характерны низкие показатели выполнения пробы (показатель среднего уровня 1 б.). (Рис.3)

Такие показатели говорят о проблемах в развитии функций III блока мозга – программирования регуляции и контроля деятельности. А именно серийной организации движений и действий. Обучающиеся с такими показателями имеют трудности в письме, быстро утомляются.

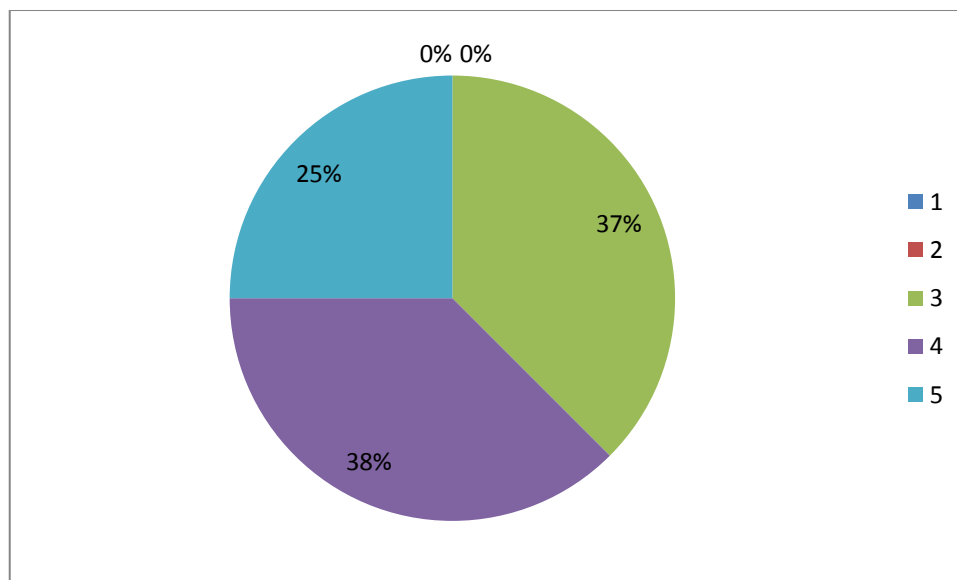


Рис. 3. Распределение уровня развития серийной организация движений и действий до формирующего этапа (графическая проба)

По пробе «таблицы Шульте» время, затраченное на выполнение задания превышает среднее время выполнения (40 сек.). (рис.4)

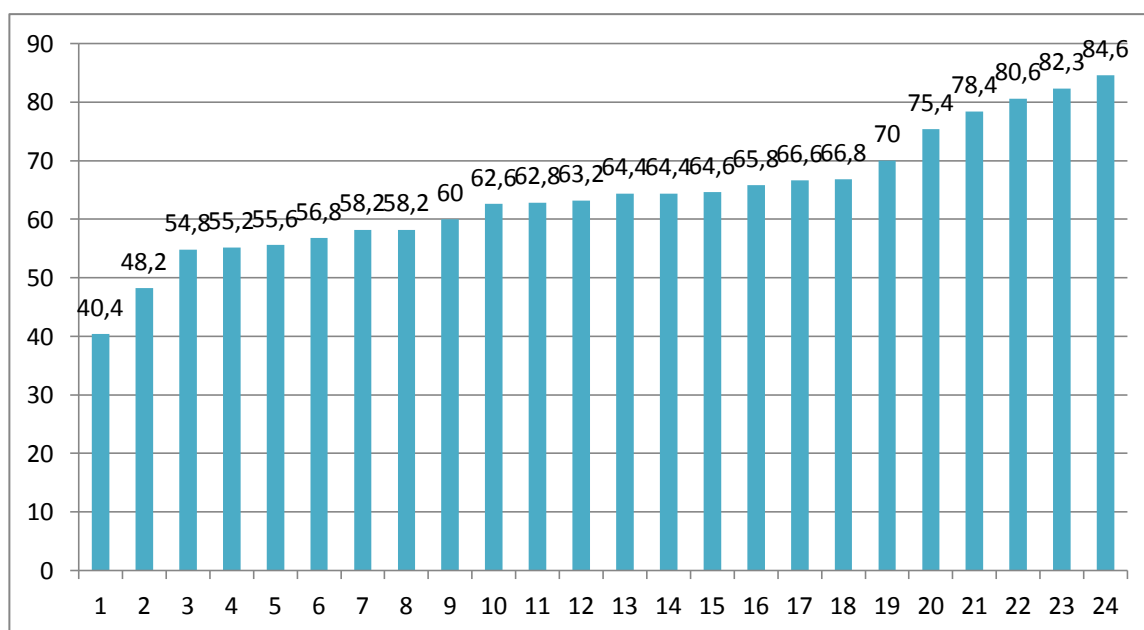


Рис. 4. Распределение уровня развития функций программирования, регуляции и контроля деятельности до формирующего этапа (проба «таблицы Шульте»)

8% респондентов имеют средний уровень показателя по пробе «праксис позы пальцев. Остальные 92% имеют показатель ниже среднего. Это говорит о проблемах в развитии II блока мозга, переработки кинестетической информации. Таким детям сложно выполнять задания, требующие тонкие дифференцированные движения.

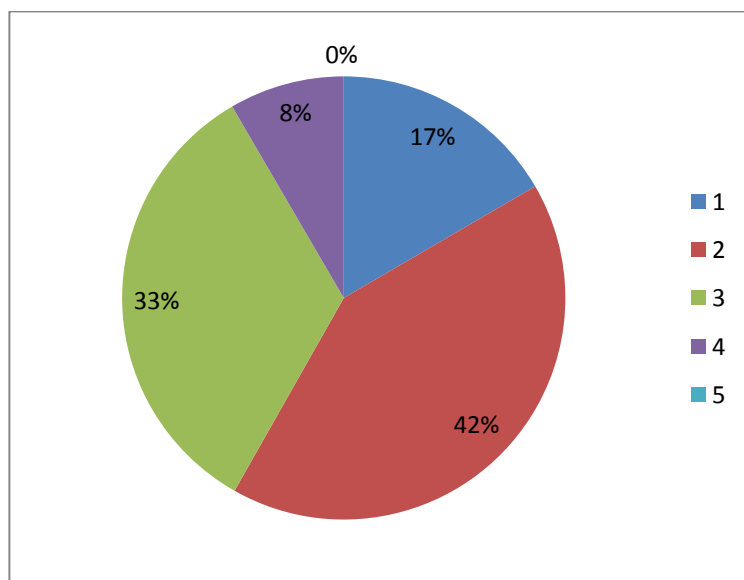


Рис. 5. Распределение уровня развития переработки кинестетической информации до формирующего этапа (проба «праксис позы пальцев»).

Лишь 4 % детей имеют средний уровень по пробе «Воспроизведение и оценка ритмов» (среднее – 6-7 б.). Остальные имеют балл ниже среднего, что говорит о сложностях переработки слуховой информации, что подтверждают результаты пробы «Слухоречевая память» (в норме обнаруживается профиль 17-18 б., дети с профилем ниже 15 б. имеют трудности в переработке слуховой и кинестетической информации). Такие обучающиеся сложно воспринимают инструкцию учителя, имеют трудности в понимании текстов, заданий.

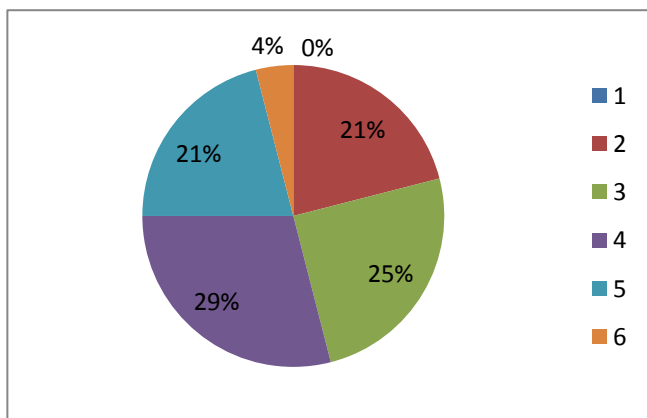


Рис. 6. Распределение переработки слуховой информации до формирующего этапа (проба «Воспроизведение и оценка ритмов»)

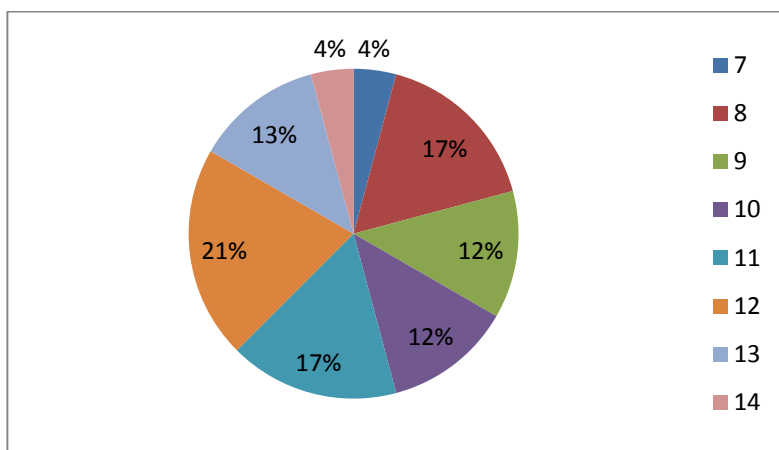


Рис. 7. Распределение переработки слуховой информации до формирующего этапа (проба «Слухоречевая память»)

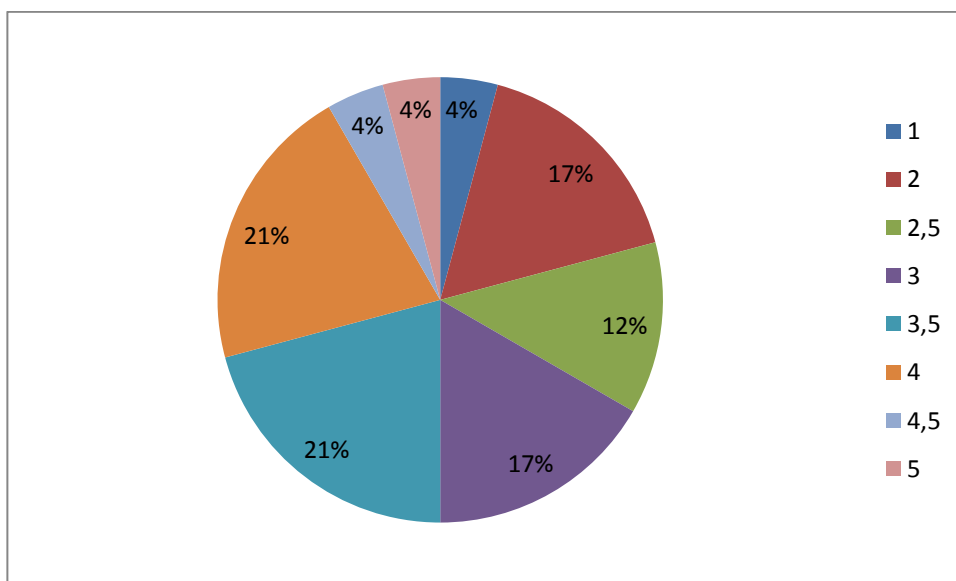


Рис. 8. Распределение по уровню зрительной переработки информации до формирующего этапа (проба «Опознавание наложенных изображений»)

30% детей имеют средние показатели по пробе «Опознавание наложенных изображений» (среднее значение 4-5 баллов), 51 % имеют средние показатели по пробе «Опознавание перечеркнутых изображений» (среднее значение 4-5 баллов), 4 % имеют средние показатели по пробе «Опознавание незаконченных изображений» (среднее 6-7 б.). Остальные обучающиеся имеют балл ниже среднего. Такие показатели говорят нам о трудностях переработки зрительной информации. Так, при недостаточно развитом зрительном гнозисе обучающиеся имеют трудности в чтении, восприятии зрительной информации.

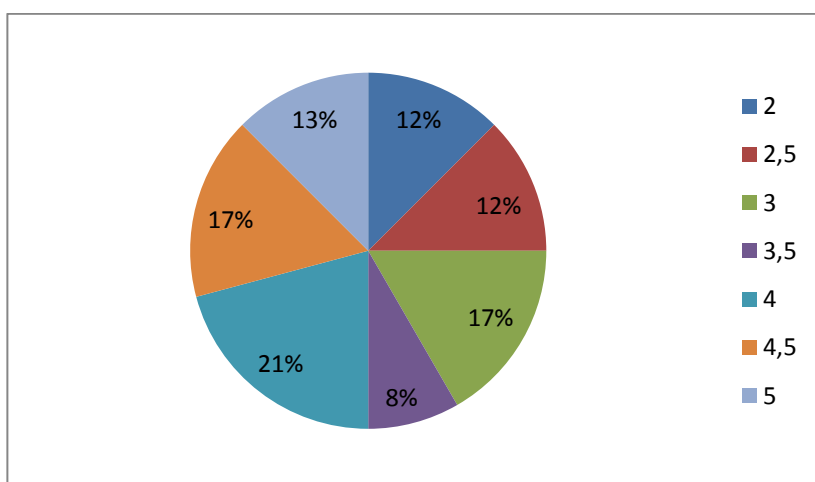


Рис. 9. Распределение по уровню зрительной переработки информации до формирующего этапа (проба «Опознавание перечеркнутых изображений»)

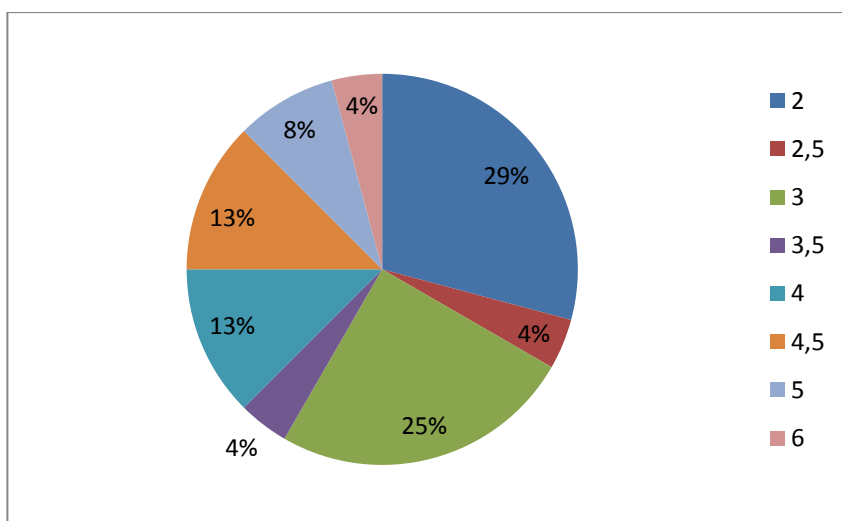


Рис. 10. Распределение по уровню зрительной переработки информации до формирующего этапа (проба «Опознавание незаконченных изображений»)

Переработка зрительно-пространственной информации также вызывает трудности у респондентов. Так, по результатам пробы «Конструктивный праксис: копирование с поворотом на 180» 13% обучающихся имеют средние показатели (средний балл- 2.25). 87 % имеют трудности в копировании фигур – т.е. в переработке зрительно-пространственной информации.

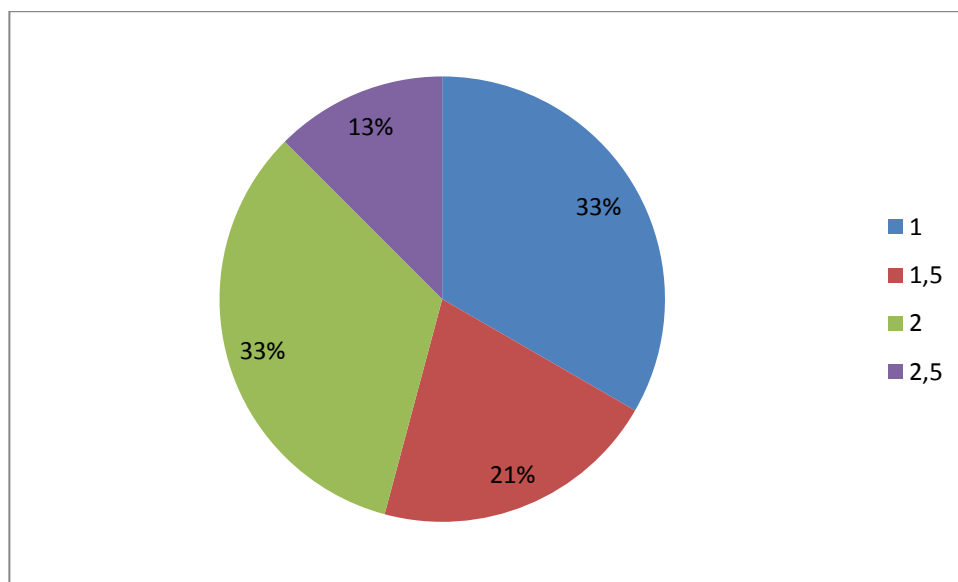


Рис. 11. Распределение по уровню зрительно-пространственной переработки информации до формирующего этапа (проба «Конструктивный праксис: копирование с поворотом на 180»)

Общая выборка младших школьников была разделена для апробации программы нейропсихологической коррекции трудностей в освоении образовательной программы, с целью её проведения и определения эффективности, на контрольную и экспериментальную группы, уравненные по количеству (по 12 человек в каждой) и составу. Такое количество было выбрано для практичности проведения групповых занятий, оно дает

возможность проводить работу в парах, тройках, четверках.

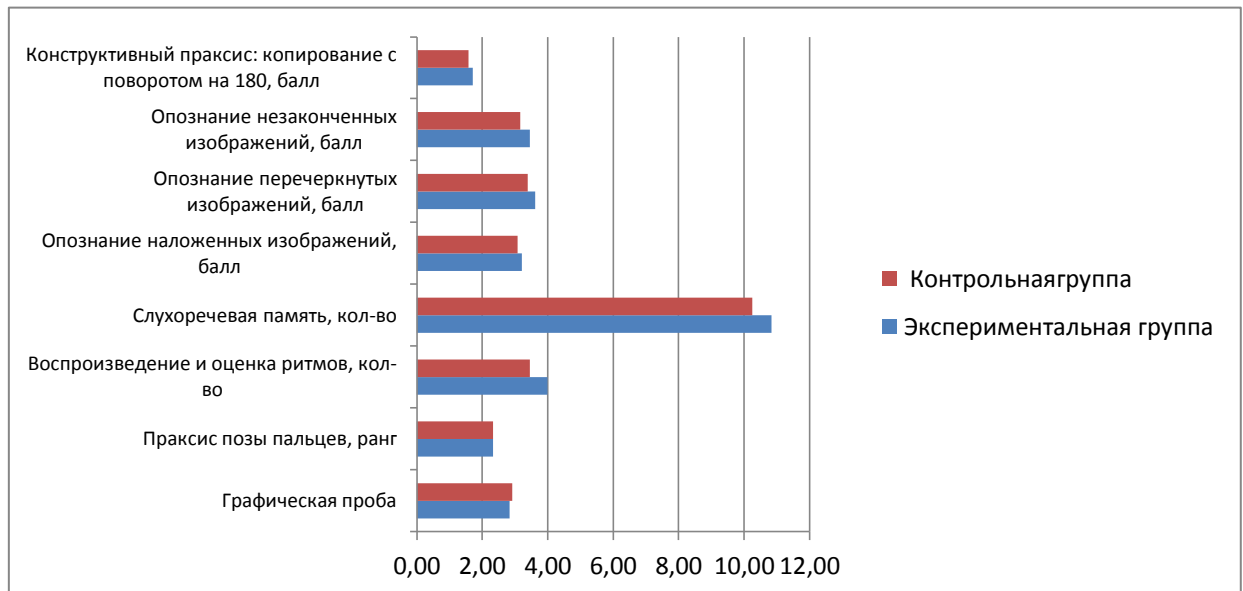


Рис. 12. Результаты проб (средний балл) в экспериментальной и контрольной группах до формирующего этапа.

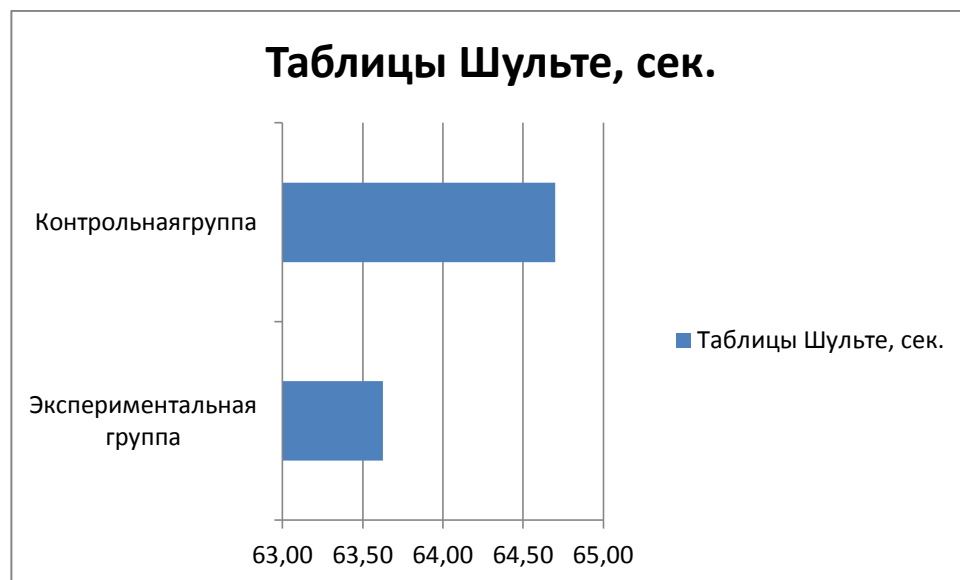


Рис. 13. Результаты пробы «таблицы Шульте» (среднее время) в экспериментальной и контрольной группах до формирующего этапа.

Полученные данные были обработаны с помощью методов математической статистики. Сравнительный анализ данных был проведен с помощью U-критерия Манна-Уитни, предназначенного для оценки различий между двумя выборками по уровню какого-либо признака, количественно измеренного. В результате компьютерной обработки получены результаты (приложение 3), $p \leq 0.05$, которые свидетельствуют, что выборки по уровню

данного признака статистически достоверно не отличаются. Следовательно, в результате статистического анализа данных, можно говорить об отсутствии отличий между группами по всем рассматриваемым показателям, на этапе первичной диагностики, то есть они могут рассматриваться в сравнении, так как различия между ними не являются статистически значимыми.

По результатам анкетирования родителей 100% родителей отметили, что дети имеют трудности в освоении образовательной программы, что обусловлено выборкой – дети обучаются в коррекционном классе и имеют протокол ПМПК.

При этом 42% родителей отметили, что проблемы в обучении испытывают часто, а 34% - очень часто.

В письме наиболее распространенной проблемой является самостоятельное письмо - 75%, 67% отметили, что имеются трудности в написании окончаний слов, 50% - сложно справляются с письмом под диктовку.

В чтении родители отмечают сложности чтения длинных текстов вслух – 75%, чтение сложных слов вызывают трудности у детей 85% опрошенных родителей.

В операциях с числами наиболее распространены трудности обработки сложных чисел – 48%, их сравнение 62%.

Родители отмечают высокую утомляемость детей (67%), сниженные функции внимания (67%). 42% отмечают трудности в выполнении домашней работы.

Таким образом, обобщая и анализируя полученные результаты констатирующего эксперимента, можно сделать вывод о том, что актуальный уровень развития ВПФ диагностируемых детей младшего школьного возраста развит недостаточно относительно средних возрастных показателей, что указывает на необходимость развития показателей в дальнейшей деятельности.

2.2 Описание программы нейропсихологической коррекции трудностей в освоении образовательной программы

Круг возможных причин в трудностях освоения образовательной программы младших школьников очень широк, что требует дифференцированного подхода к диагностике и использования широкого спектра психодиагностических методик, которые направлены на исследование индивидуально-психологических особенностей ребенка и позволяют выявить психологические и психофизиологические механизмы, определяющие неуспех учащегося в усвоении школьной программы.

Своевременная ранняя диагностика и профилактика трудностей в обучении помогает предотвратить складывание и закрепление у детей стихийных, не всегда адекватных способов компенсации недостатков в функционировании тех или иных познавательных функций, еще не закончивших свое формирование[30].

Проблему индивидуального подхода и качественного анализа особенностей развития ребенка можно успешно решить с помощью дифференциальной нейропсихологии детского возраста (А.В. Ахутина, Ж.М. Глозман, Н.М. Пылаева) основной задачей которой является исследование индивидуальных различий в формировании психических функций на разных этапах онтогенеза. Синдромный анализ состояния ВПФ как базовый методический прием работы используется в отношении детей школьного возраста и позволяет выделить основные типы и варианты развития и отклонений в развитии психических функций у детей в связи с особенностями формирования мозга (А.Р. Лурия). На основании дифференцированной и системной нейропсихологической диагностики, не ограничивающейся выявлением слабых звеньев в развитии ребенка, но определяющей зону его ближайшего развития (в понимании этого термина Л.С. Выготским), может быть построена своевременная программа коррекционно-развивающих занятий.

Н.М.Пылаева упорядочила трудности, встречающиеся в обучении, по частоте встречаемости:

1. сниженная работоспособность, колебания внимания, слабость мнестических процессов, недостаточная сформированность речи;
2. недостаточное развитие функций программирования и контроля;
3. зрительно-пространственные и квази-пространственные трудности;
- 4 и 5 место делят трудности переработки слуховой и зрительной информации.

Так, например, исходя из основных трудностей в освоении образовательной программы, Л.С. Цветкова предлагает проводить обследование детей младшего школьного возраста, учитывая следующие особенности:

1. Предметные действия – тесты на все виды праксиса и особенно – динамического, позы и пространства.
2. Восприятие (разной модальности) и особенно – речевой слух, предметно-зрительное восприятие и тактильное восприятие предметов.
3. Память – общая (непосредственная и отсроченная), слухоречевая, предметно-зрительная.
4. Внимание – о его состоянии делается вывод на основании предыдущих видов деятельности ребенка.
5. Речь – изучается педагогом в процессе всего обследования, т.к. во всех тестах можно обнаружить состояние понимания речи (инструкций), диалогической речи, состава лексики и фразовой речи. Специально нужно исследовать фонематический слух, повторение, называние предметов и слов-действий, спонтанную речь (пересказ картинки, у старших детей — устное сочинение, текст — «расскажи, как провел лето» и др.).
6. Интеллект — простые тесты на аналогии, классификацию предметных картинок, классификацию (разложить по группам) всех предметов, которые лежат на столе (находятся в комнате).

7. Во время игры исследуется и ориентировка ребенка в месте и времени: какое сегодня число (месяц, год), а где ты сейчас находишься и т.д.».».

По мнению Т.В. Ахутиной, необходимо внедрение нейропсихологического подхода к коррекции трудностей в обучении. Данный подход позволит решить следующие задачи:

- выявлять сильные и слабые компоненты высших психических функций ребенка;
- предсказывать, до какой степени особенности обработки информации будут влиять на развитие психических функций и обучение;
- строить гипотезы об эффективных стратегиях коррекционного воздействия[28].

Таким образом, нейропсихологическая коррекция с детьми проходит исходя из диагностированных сложностей, задержки или дисгармоничного развития высших психических функций, а также исходя из компенсаторных возможностей ребенка.

Цель: Создание условий для развития и коррекции высших психических функций для преодоления трудностей в освоении образовательной программы обучающимися.

Задачами программы являются:

- 1) повышение работоспособности, устойчивости внимания, повышение уровня развития мнестических процессов;
- 2) повышение уровня развития функций программирования и контроля;
- 3) устранение трудностей переработки слуховой и зрительной информации;
- 4) повышение уровня развития пространственных представлений;
- 5) улучшение развития двигательной и графомоторной сферы.

В программе используется групповая форма организации занятий.

Место проведения: учебная аудитория, сенсорная комната.

Групповые занятия педагога-психолога проводятся 2 раза в неделю по 60 минут. Программа предполагает проведение 24 занятий, в течение 3 месяцев.

Каждое занятие представляет собой комплекс упражнений, направленных на развитие соответствующих нейропсихологических показателей и состоит из следующих компонентов:

1. Ритуальное приветствие
2. Блок развития серийной организации движений и действий.
3. Блок развития регуляции и контроля деятельности.
4. Блок развития переработки кинестетической/зрительной/пространственной информации.
5. Блок развития мышления.
6. Блок развития переработки слуховой информации, речи.
7. Блок развития мнестических процессов.
8. Ритуальное прощание.

Т.е. каждое занятие имеет моно цель - создание условий для развития и коррекции высших психических функций. А упражнения представляют собой проработку всех поставленных перед программой задач, в соответствии с блоком.

Таблица 2

Тематический план реализации программы нейропсихологической коррекции трудностей в освоении образовательной программы

| № п/п | Название раздела, темы | Цель | Содержание | Задания, упражнения, игры |
|-------|--|--|--|--|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | Блок развития серийной организации движений и действий | Способствует развитию координации движения, моторики кисти, развитию внимания и регуляции деятельности | Данный блок представлен двигательными упражнениями. Детям дается задание на взаимодействие с теннисными мячами | Игры с теннисным мячом: «Вверх-вниз, влево-вправо», «Животный мяч», «Сверху-вниз», «Крест-накрест», «Коготки» и др.* |

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|
| 2 | Блок развития регуляции и контроля деятельности | Способствует развитию внимания, саморегуляции, повышает работоспособность и выносливость | Данный блок представлен графическими диктантами | «Слон», «Ключ», «Верблюд», «Дом», «Елка», «Олень» и др. |
| 3 | Блок развития переработки кинестетической/зрительной/пространственной информации (сенсорная игра, ритмы). | Способствует развитию восприятия кинестетической, зрительной и зрительно-пространственной информации | Содержит упражнения, направленные на развитие сенсорной интеграции | Упражнения: «Постучи как я», «Рисунки и буквы на спине и ладонях», «Ощупывание фигурок и букв», «Чего здесь не хватает», «Письмо в воздухе» |
| 4 | Блок развития мышления | Способствует развитию логического мышления, устранению трудностей в понимании инструкции и решении задач | Содержит упражнения на развитие внимания: анаграммы, найди лишнее, выдели главное, подбери соответствие | Игра «Какое что бывает», «Жили-были», «Главный предмет», «Слова-близнецы», «Анаграммы» и др. |
| 5 | Блок развития переработки слуховой информации, речи | Способствует развитию возможности восприятия слухоречевой информации – понимание инструкций, тематики уроков, письму и чтению | Содержит упражнения по работе со звуками, пересказы и составления текстов | «Знакомство со звуками», «Поймай звук», «Составь рассказ» |
| 6 | Блок развития мнестических процессов. | Способствует развитию памяти | Содержит упражнения на запоминание, удержание и воспроизведение информации | «Повтори фигуру», «Магазин», «Повтори», «Зарисуй, что запомнил» |

Помимо групповой работы с детьми проводились консультативные мероприятия для родителей, педагогов с целью закрепления достигнутых на занятиях результатов.

Процесс апробации программы можно описать следующим образом.

Структура занятий программы содержали:

- Вводную часть. На данном этапе происходит приветствие участников группы и эмоциональный настрой на дальнейшую работу. Она включает в себя упражнение «Ритуал приветствия», способствующее созданию непринужденной, доброжелательной атмосферы, активизации позитивного отношения к совместной работе.

- Основное содержание занятия. Эта часть включает в себя упражнения по каждому блоку задач. Упражнения чередуются двигательные - письменные с целью недопущения снижения работоспособности от статической и монотонной работы. Начинаются с двигательных упражнений (игры с теннисным мячом) – для активизации общего тонуса и настроения на работу. Далее идут упражнения «графические диктанты» - переключение на письменную работу. Затем снова смена деятельности – сенсорные упражнения (с переходом в сенсорную комнату). Далее проводятся упражнения на развитие мышления – письменные. После – речевые. И завершается основная часть наиболее сложным для детей упражнением на развитие памяти.

- Заключительную часть, прощание. Эта часть включает в себя снятие психоэмоционального напряжения и упражнения «Ритуал прощания», что способствует закреплению позитивного отношения к совместной работе.

Структура занятий сохраняется на протяжении всей работы с целью отработки навыков и закрепления результатов. Также занятия включают в себя определенные ритуалы, которые не меняются на протяжении всей работы с группой, для более быстрой и легкой адаптации школьников к условиям занятий, что, в свою очередь, помогает им свободнее включаться в работу и активно в ней участвовать.

Задания первого блока «развития серийной организации движений и действий» с использованием теннисного мяча положительно воспринимались детьми. На первых занятиях не удавалось увеличить сложность выполнения заданий (отслеживание мяча глазами, добавление движений назад-вперед и др.). По прошествии 8 занятий дети уже более уверенно обращались с мячами, допускали меньше ошибок в заданиях. В выполнении упражнений помогло так же и отработка их дома. К концу работы задания с мячами носили усложненный характер, а дети могли справиться и с этим.

Задания второго блока «развития регуляции и контроля деятельности» с использованием графических диктантов вызывали интерес у детей, однако, сталкиваясь с трудностями, некоторые дети прекращали выполнение задания. В начале отмечается большое количество ошибок, сложности концентрации. С целью получения цельного рисунка педагогу-психологу приходилось дублировать его на доске. В конце занятий выполнение упражнений получалось и при речевой инструкции, а не только по написанному тексту.

Задания третьего блока «развития переработки кинестетической/зрительной/пространственной информации» воспринимались детьми в большей степени как игра, многие дети отмечают, что «играли так и дома и в школе». Упражнения данного типа вызывали наименьшие затруднения и сопротивление обучающихся и вызывали положительные эмоции при их выполнении.

Задания четвертого блока «развития мышления» в начале занятий выполнялись с активным взаимодействием педагога, с разбором заданий в группе. Наиболее сложными здесь оказались «Анаграммы». К концу работы обучающиеся справлялись с работой самостоятельно, лишь с небольшой направляющей помощью педагога.

Выполнение заданий пятого блока «развития переработки слуховой информации, речи» отличалось низкой мотивацией обучающихся, их нежеланием выполнять упражнения. Этот факт можно объяснить тем, что

задания в программе больше похожи на учебный материал, а также сложностью в переработке слуховой информации, недостаточно развитыми коммуникативными навыками. Даже спустя 24 проведенных занятий дети приступали к выполнению этих заданий с отсутствием желания. Таким образом, необходимо пересмотреть задания данного блока.

Задания шестого блока «развития мнестических процессов» с учетом сложности запоминания материала были представлены в виде игр, что положительно сказалось на мотивации к их выполнению. С ходом работы задания усложнялись, предусматривая планомерность развития мнестических процессов.

Проведение занятий не вкладывалось во временные ресурсы, предусмотренные в ходе написания программы, в общем, на одно занятие необходимо 1,5 часа, вместо 1 часа заявленного.

Таким образом, в ходе апробации выявилась необходимость в корректировке программы в следующих моментах:

- увеличить время проведения занятий до 1,5 часов;
- необходимо поэтапное усложнение инструкций с опорой на актуальный уровень восприятия детьми;
- добавить к описанию упражнений степень участия педагога на той или иной стадии развития навыка;
- представить задания блока «переработки слуховой информации» в игровом виде.

Описанная и проанализированная конструкция программы позволила реализовать поставленную программой цель, следовательно, целенаправленно и систематически развить у детей младшего школьного возраста высшие психические функции, что, в свою очередь будет способствовать преодолению трудностей в обучении.

Таким образом, на основе результатов первичной диагностики и анализа психологической и педагогической литературы была разработана и

апробирована программа нейропсихологической коррекции трудностей в освоении образовательной программы у младших школьников.

2.3. Анализ и интерпретация результатов коррекционно-развивающей работы

На основании теоретического и экспериментального исследования нейропсихологического подхода к трудностям в освоении образовательной программы обучающихся младшего школьного возраста на констатирующем этапе была разработана программа соответствующей направленности, на этапе формирующего эксперимента проведена ее апробация и на этапе контрольного эксперимента осуществлена оценка эффективности разработанной и апробированной на предыдущих этапах программы. Оценка эффективности программы основывалась на результатах контрольной диагностики контрольной и экспериментальной выборочных совокупностей и их сравнении до и после формирующего эксперимента, с помощью методов математико-статистической обработки данных. На этапе контрольного эксперимента был использован тот же диагностический инструментарий, что и на этапе констатирующего эксперимента. Опишем эмпирические результаты по измеряемым параметрам в экспериментальной и контрольной группах после экспериментального воздействия.

В результате повторного исследования развития высших психических функций в экспериментальной группе были получены следующие данные.

Показатели проб разнятся до и после эксперимента. Так, средний показатель графической пробы изменился с 2,83 до 1,58 – что говорит о положительных изменениях в развитии серийной организации движений и действий.

Среднее время выполнения пробы «таблицы Шульте» сократилось с 63 сек. до 53 сек., что означает развитие контроля и регуляции деятельности.

Средний показатель пробы «праксис позы пальцев» вырос с 2,33 до 3,58. Обучающиеся легче справлялись с заданием, делали меньше ошибок, что говорит о развитии возможностей переработки кинестетической информации.

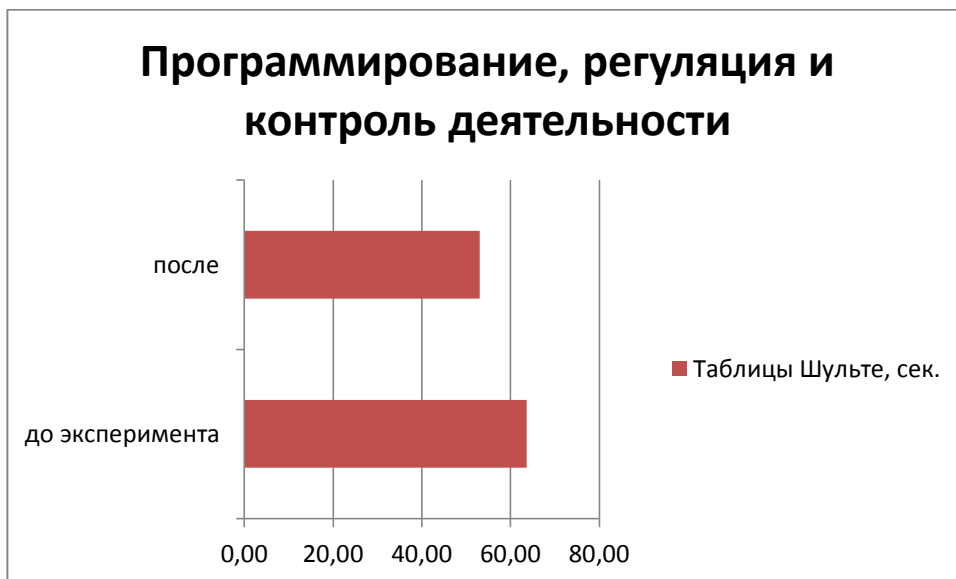
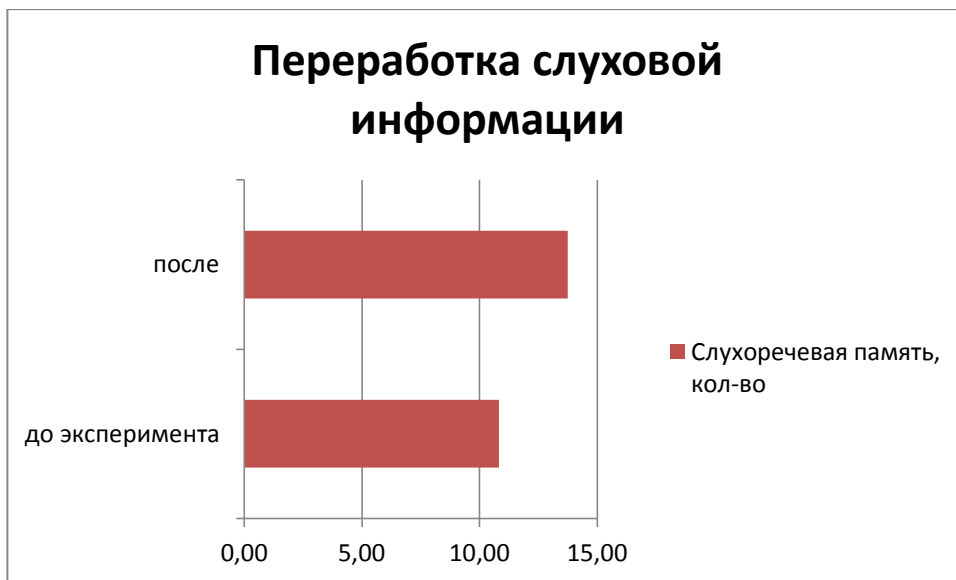
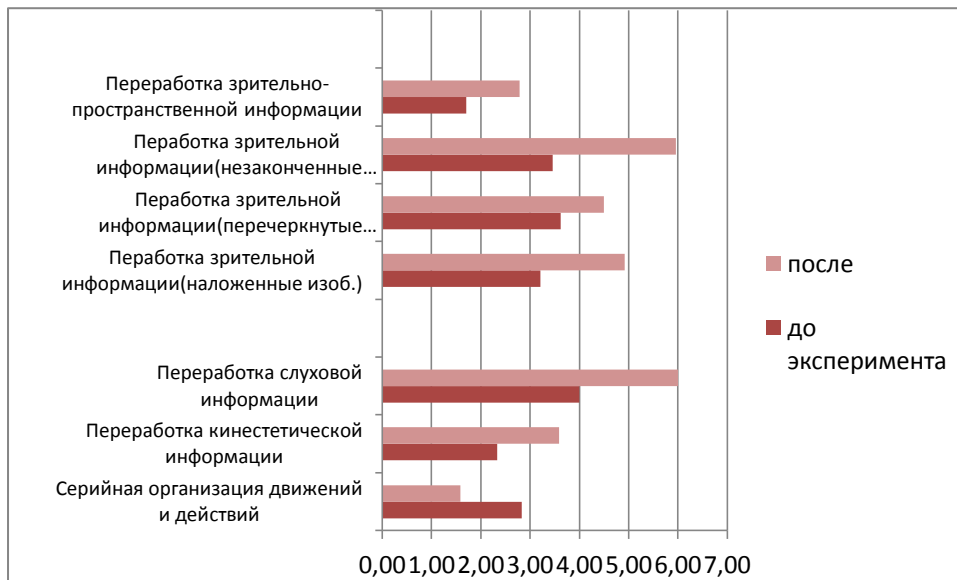


Рис. 14-16. Результаты проб (средний балл) в экспериментальной до и после проведения эксперимента.

В переработке слуховой информации также заметны положительные изменения. Средний балл по пробе «воспроизведение оценка ритмов» возрос 4,0 до 6,0, а показатели по пробе «слухоречевая память» с 10,8 до 13,7. Дети легче стали воспринимать инструкцию на слух, понимать материал, представленный только вербальным методом.

Переработка зрительной информации оценивалась по результатам трех проб: опознание перечеркнутых изображений, опознание наложенных изображений, опознание незаконченных изображений. Увеличилось количество правильно опознанных изображений во всех трех пробах (рис. 14). Таким образом, мы наблюдаем развитие возможности переработки зрительной информации.

В показателях пробы «конструктивный праксис» произошли положительные изменения со среднего балла 1,7 до 2,7. Переработка зрительно-пространственной информации хоть и вызывает трудности у обучающихся, но уже достигла возрастной нормы.

Проведено повторное анкетирование родителей. Хоть и 100% родителей отмечают, что трудности в освоении образовательной программы детей все же остаются, однако характер этих трудностей стал менее выражен. Так, до эксперимента 42% родителей отмечали, что сталкиваются с трудностями часто, а 34% - очень часто. После эксперимента – часто встречаются с трудностями 25% опрошенных, а очень часто 20%. Самостоятельное письмо теперь вызывает трудности у 45% детей (до эксперимента у 75%), с письмом под диктовку дети стали справляться лучше (до эксперимента 50% испытывали трудности, после 20%). Улучшилось качество чтения детей – до эксперимента 75% родителей отмечали трудности в чтении длинных текстов вслух, после формирующего эксперимента такие сложности отмечают 45%. В работе с числами анкетирование родителей также показывает положительные изменения. Также родители отмечают, что дети стали более усидчивыми, внимательными.

В контрольной группе на этапе формирующего эксперимента коррекционно-развивающие занятия с младшими школьниками не

проводились, но статистически незначимые изменения в результатах повторной диагностики наблюдаются (приложение 7).

Появление в контрольной группе таких незначительных изменений можно объяснить естественным развитием высших психических функций, а также тем, что задания при проведении психодиагностического исследования были аналогичные первичной диагностике и, вероятно, мог проявиться эффект тренировки.

Проанализировав полученные результаты в экспериментальной группе можно сделать вывод о том, что после формирующего эксперимента, направленного на развитие высших психических функций, наблюдается положительная динамика.

Проверка значимости различий в контрольной и экспериментальной группах после формирующего эксперимента осуществлялась посредством использования U-критерия Манна-Уитни (таблица 3).

Таблица 3

Результаты математической обработки по критерию U-Манна-Уитни.

Повторная диагностика

| Наименование пробы | Показатель критерия U Манна-Уитни | Средний ранг | |
|---------------------------------------|-----------------------------------|--------------------|--------------------------|
| | | Контрольная группа | Экспериментальная группа |
| 1 | 2 | 3 | 4 |
| Графическая проба | 20,25 | 8,2 | 16,7 |
| Таблицы Шульте | 30 | 9 | 16 |
| Праксис позы пальцев | 31 | 15,9 | 9 |
| Воспроизведение и оценка ритмов | 14,5 | 17,3 | 7,7 |
| Слухоречевая память | 16 | 17,2 | 7,8 |
| Опознавание наложенных изображений | 19 | 17 | 8 |
| Опознавание перечеркнутых изображений | 37 | 15,4 | 9,6 |

| 1 | 2 | 3 | 4 |
|-------------------------------------|----|------|-----|
| Опознание незаконченных изображений | 20 | 16,8 | 8 |
| Конструктивный праксис | 10 | 17,7 | 7,3 |

В результате компьютерной обработки полученные значения свидетельствуют, что различия достоверны на уровне статистической значимости равном $p \leq 0,01$, при $N_1=12$, $N_2=12$. То есть выборки по уровню данного признака статистически достоверно отличаются. Следовательно, в результате статистического анализа данных, полученные значения, свидетельствуют о существенных отличиях между контрольной и экспериментальной группами по всем рассматриваемым показателям, на этапе повторной диагностики. Таким образом, можно говорить об эффективности выбранных форм, методов и средств, используемых в рамках программы нейропсихологической коррекции трудностей в освоении образовательной программы младших школьников.

С целью оценки достоверности сдвига в уровнях развития высших психических функций младших школьников до и после формирующего эксперимента использовался непараметрический Т-критерий Вилкоксона.

Статистически значимые сдвиги зафиксированы по всем исследуемым параметрам в экспериментальной группе, в контрольной группе выявлены статистически значимые изменения по показателям пробы «Воспроизведение и оценка ритмов» (приложение 6, 7).

Следовательно, формирующий эксперимент в форме апробации программы нейропсихологической коррекции трудностей в освоении образовательной программы в экспериментальной группе привел к значимым изменениям по всем исследуемым показателям. В соответствии с полученными результатами на этапе контрольного эксперимента можно заключить, что программа нейропсихологической коррекции трудностей в

освоении образовательной программы у младших школьников, предполагающая

- повышение работоспособности, устойчивости внимания, повышение уровня развития мнестических процессов;
- повышение уровня развития функций программирования и контроля;
- устранение трудностей переработки слуховой и зрительной информации;
- повышение уровня развития пространственных представлений;
- улучшение развития двигательной и графomotorной сферы;

доказала свою эффективность. Таким образом, гипотеза исследования подтвердилась.

Выводы по второй главе

На основе теоретического анализа в эмпирической части исследования была проведена опытно-экспериментальная работа по разработке и апробации программы нейропсихологической коррекции трудностей в освоении образовательной программы младшими школьниками, включающая в себя три этапа.

На констатирующем этапе посредством стандартизированного диагностического инструментария было выявлено актуальное состояние развития высших психических функций. Анализ психодиагностических результатов показал, что в среднем, в выборочной совокупности преобладают дети младшего школьного возраста, имеющие низкие значения развития высших психических функций. Таким образом, без специально организованной коррекционно-развивающей работы могут наблюдаться отставания и задержки в развитии, усугубление трудностей в освоении образовательной программы, проявление вторичных признаков неуспеваемости – поведенческие проблемы и дезадаптация. В связи с этим полученные результаты первичной диагностики обусловили необходимость разработки и апробации психолого-педагогической программы.

Данная потребность послужила основанием для проведения формирующего эксперимента, заключающегося в разработке и апробации программы нейропсихологической коррекции трудностей в освоении образовательной программы детьми младшего школьного возраста. Целью программы выступает создание условий для развития и коррекции высших психических функций для преодоления трудностей в освоении образовательной программы обучающимися. Таким образом, в процессе проведения занятий активно использовались различные приемы и методы, выполняющие задачи развития компонентов высших психических функций: серийной организации движений и действий; программирования, регуляции и контроля деятельности; переработки кинестетической информации,

переработки слуховой информации; переработки зрительной и зрительно-пространственной информации.

На основании изученной литературы задания для программы были соединены в 6 тематических блоков:

- блок развития серийной организации движений и действий;
- блок развития регуляции и контроля деятельности;
- блок развития переработки кинестетической/зрительной/пространственной информации;
- блок развития мышления;
- блок развития переработки слуховой информации, речи;
- блок развития мнестических процессов.

Т.е. каждое занятие имеет моно цель - создание условий для развития и коррекции высших психических функций. А упражнения представляют собой проработку всех поставленных перед программой задач, в соответствии с блоком.

Ход апробации программы показал положительное восприятие детьми занятий, высокую мотивацию на выполнение заданий, а также постепенное улучшение выполнения ими заданий (усложнение инструкций, уменьшение ошибок и количества трудностей в выполнении заданий).

Однако в ходе апробации выявилась необходимость в корректировке программы в следующих моментах:

- увеличить время проведения занятий до 1,5 часов;
- необходимо поэтапное усложнение инструкций с опорой на актуальный уровень восприятия детьми;
- добавить к описанию упражнений степень участия педагога на той или иной стадии развития навыка;
- представить задания блока «переработки слуховой информации» в игровом виде.

На третьем, контрольном, этапе нами был реализован комплекс методов для оценки эффективности программы нейропсихологической

коррекции трудностей в освоении образовательной программы у детей младшего школьного возраста. Для чего был применен тот же диагностический инструментарий, что и на этапе констатирующего эксперимента. Основная цель данного этапа была достигнута методами математико-статистического анализа данных, при использовании критериев U Манна-Уитни и T-Вилкоксона.

Из полученных данных был сделан вывод о том, что разработанная и апробированная нами психолого-педагогическая программа нейропсихологической коррекции трудностей в освоении образовательной программы у детей младшего школьного возраста является эффективной и результативной, так как после ее проведения результаты в экспериментальной группе изменились, приобретя положительную тенденцию, так было выявлено, что произошли значительные изменения в данной выборке, при этом показатели контрольной выборочной совокупности в остались без статистически значимых изменений.

Таким образом, так как результаты последнего этапа исследования дают основание утверждать, что опытно-экспериментальная работа по апробации программы нейропсихологической коррекции трудностей в освоении образовательной программы у детей младшего школьного возраста свою эффективность, то цель исследования была достигнута, а эмпирическая гипотеза подтверждена.

Заключение

В рамках данной исследовательской работы был рассмотрен нейропсихологический подход к трудностям в освоении образовательной программы у детей младшего школьного возраста.

Проблема трудностей в освоении образовательной программы рассматривается в трудах многих отечественных и зарубежных ученых (Ананьев Б.Г, Т. В. Ахутина, Л.С. Выготский, Дж. Варгас, И.В. Дубровина, Безруких М. М., Дубровинская Н. В., Н.П. Локалова, Р. И. Лалаева, Р. Е. и др.). Исследования авторов утверждают, что именно младший школьный возраст является сензитивным для развития основных психофизиологических структур, позволяющих преодолевать трудности в освоении образовательной программы.

Нами выделены три группы трудностей и соотнесены с нейропсихологическими исследованиями:

1) недостаток формирования сложных по структуре и многоуровневых по организации двигательных навыков письма и чтения. В нейропсихологическом подходе отражены в двигательных нарушениях и связаны, прежде всего, с работой третьего блока мозга.

2) особенности формирования когнитивного компонента навыков письма, чтения и вычислительных умений. В нейропсихологии - нарушения работы второго блока мозга, а именно функций приема, переработки и хранения информации.

3) группа трудностей, которая связана с недостатками в формировании регуляторного компонента навыков письма, чтения и вычислительных умений, в нейропсихологии рассматривается с позиции работы функций первого блока мозга (регуляции и бодрствования) (Ахутина, 2015).

Полученные выводы позволили сформулировать следующую гипотезу исследования. С целью подтверждения гипотезы о развитии высших психических функций мы осуществили психолого-педагогический

эксперимент, проходящий в три этапа, заключающийся в разработке и апробации программы нейропсихологической коррекции трудностей в освоении образовательной программы у детей младшего школьного возраста. Данная программа предполагает проведение групповых коррекционно-развивающих занятий. Целью программы выступает создание условий для развития и коррекции высших психических функций для преодоления трудностей в освоении образовательной программы обучающимися. Таким образом, в процессе проведения занятий активно использовались различные приемы и методы, выполняющие задачи развития компонентов высших психических функций: серийной организации движений и действий; программирования, регуляции и контроля деятельности; переработки кинестетической информации, переработки слуховой информации; переработки зрительной и зрительно-пространственной информации.

На основании изученной литературы задания для программы были соединены в 6 тематических блоков:

- блок развития серийной организации движений и действий;
- блок развития регуляции и контроля деятельности;
- блок развития переработки кинестетической/зрительной/пространственной информации;
- блок развития мышления;
- блок развития переработки слуховой информации, речи;
- блок развития мнестических процессов.

Т.е. каждое занятие имеет моно цель - создание условий для развития и коррекции высших психических функций. А упражнения представляют собой проработку всех поставленных перед программой задач, в соответствии с блоком.

Ход апробации программы показал положительное восприятие детьми занятий, высокую мотивацию на выполнение заданий, а также постепенное

улучшение выполнения ими заданий (усложнение инструкций, уменьшение ошибок и количества трудностей в выполнении заданий).

Оценка результативности разработанной программы доказала свою эффективность, вследствие чего выдвинутая гипотеза нашла свое подтверждение, задачи научного поиска решены, цель исследования достигнута.

Список литературы

1. Апетян М. К. Психологические и возрастные особенности младшего школьника // Молодой ученый. — 2014. — №14. — С. 243-244.
2. Акимова, М.К. Неуспевающие дети / М.К. Акимова, В.Т. Козлова.- СПб.: Питер, 2012 -240 с.
3. Бабанский, Ю. К. Об изучении причин неуспеваемости школьников/ Ю. К. Бабанский. – М.: Академия, 2012. – 290 с.
4. Безруких М. М., Дубровинская Н. В., Фарбер Д. А. Психофизиология ребенка. - М., 2012.
5. Безруких М.М. «Трудности обучения в начальной школе: Причины, диагностика, комплексная помощь»/М.М. Безруких – М.:Эксмо, 2009 – 464 с.
6. Блонский, П.П. Школьная успеваемость /П.П. Блонский. - М.: Просвещение, 2010.
7. Боденко Б. Н. Анализ психологических причин неуспеваемости и способы её коррекции на начальном этапе обучения/ Б.Н.Боденко. - М.: Просвещение,1998. - 112 с. - ISBN5-1694-1123-2.
8. Бударный, А. А. Пути и методы предупреждения и преодоления неуспеваемости и второгодничества - Ярославский педагогический вестник – 2016 – № 2 24 Ю. П. Вавилов/ А. А. Бударный. – М.: Просвещение, 200. – 521 с.
9. Выготский, Л. С. Собрание сочинений / С. Л. Выготский — М., 1982. — 287 с.
10. Гладкая В.В. Планирование коррекционной работы с учащимися с трудностями в обучении: метод. пособие для учителей-дефектологов. - Минск: Зорны верасень, 2008. - 112 с.
11. Глозман Ж.М. Нейропсихология детского возраста Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2009. - 272 с.

12. Глозман Ж. М., Потанина А. Ю., Соболева А. Е. Нейропсихологическая диагностика в дошкольном возрасте. 2-е изд. — СПб.: Питер, 2008. — 80 с.
13. Глухов, В. П. Коррекционная педагогика с основами специальной психологии Учебное пособие / В.П. Глухов. - М.: Секачев В. Ю., 2015. - 256 с.
14. Дерябин, В. С. Психология личности и высшая нервная деятельность. Психофизиологические очерки / В.С. Дерябин. - Москва: Машиностроение, 2016. - 202 с.
15. Дубровина, Т. И. Особенности мнестических процессов у дошкольников с общим недоразвитием речи / Т. И. Дубровина //Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. – 2010. – № 9. С. 156–160.
16. Дубровина И.В. Психологическая служба в современном образовании: Рабочая книга, М.: Питер, 2009 г. – 520 стр.
17. Дж. Варгас «Анализ деятельности учащихся. Методология повышения школьной успеваемости», М.: Оперант, 2015 – 480 с.
18. Заширинская О. В. Психология детей с задержкой психического развития: Хрестоматия. / Сост. О. В. Заширинская. СПб., 2003.
19. Звойленко Е.В., «Характеристика условий получения образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья: (на примере задержки психического развития)» Специальное образование. 2014. № 3 (35)
20. Калмыкова, З. И. Проблема преодоления неуспеваемости глазами психолога / З. И. Калмыкова. – М.: Дрофа, 2004. – 200 с.
21. Картер, Рита Как работает мозг / Рита Картер. - М.: АСТ, Corpus, 2014. - 224 с.
22. Колганова В.С. Нейропсихологические занятия с детьми: В 2 ч. Ч. 1/ В. Колганова, Е. Пивоварова, С. Колганов, И. Фридрих. – М.: АЙРИС-пресс, 2017. – 416 с.

23. Коменский Ян. Великая дидактика. — СПб: Типография А. М. Котомина, 1875.
24. Корсакова, Н. К. Неуспевающие дети: нейропсихологическая диагностика младших школьников: учебное пособие для бакалавриата и магистратуры / Н. К. Корсакова, Ю. В. Микадзе, Е. Ю. Балашова. — 3-е изд., испр. и доп. — М.: Издательство Юрайт, 2017. — 156 с.
25. Логопедия: Методическое наследие: Пособие для логопедов и студ. дефектол. факультетов пед. ВУЗОВ/ под ред. Л.С. Волковой: в 5 кн. — М: —5-еизд., перераб. и доп.: Гуманитар, изд. центр ВЛАДОС, 2007. — 703 с.
26. Локалова Н. П. Школьная неуспеваемость: причины, психокоррекция, психопрофилактика. - СПб, 2009.
27. Лурия А.Р. Этапы пройденного пути: Научная автобиография. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982
28. Методы нейропсихологического обследования детей 6-9 лет/ под общей редакцией Т.В. Ахутиной. – М.: Секачев, 2017. – 280 с.
29. Мурачковский, Н. И. Как предупредить неуспеваемость у школьников / Н. И. Мурачковский. – Минск, 2003. – 164 с.
30. Николаенко Н.Н. «Современная нейропсихология»— М.: Издательство: Речь, 2013. — 267 с.
31. Репкина Г.В., Заика Е.В. Оценка уровня сформированности учебной деятельности, Томск: Пеленг, 1993. - 61 с.
32. Славина, Л. С. Индивидуальный подход к неуспевающим и недисциплинированным ученикам/ Л. С. Славина. – М.: Академия, 2008. – 367 с.
33. Степанов, Владимир Мозг и эффективное развитие детей и взрослых. Возраст, обучение, творчество, профориентация / Владимир Степанов. - Москва: СИНТЕГ, 2013. - 320 с.

34. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: Система заданий/ под ред. А.Г. Асмолова, О.А. Карабановой. - М.: Просвещение, 2012. - 160с

35. Хуторской А.В. Современная дидактика. Учебное пособие. 2-е издание, переработанное / А.В. Хуторской. — М.: Высшая школа, 2007. — 639 с: ил.

36. Цветкова Л.С.. Методика нейропсихологической диагностики детей. М: Российское педагогическое агентство, Когито-центр, 2012

37. Цетлин, В.С. Неудачность школьников и ее предупреждение/ В.С. Цетлин. - М.: Педагогика, 2009. -- С.243.

38. Цветкова Л.С., Семенович А.В., Котягина С.Н., Гришина Е.Г., Гогберашвили Т.К. Актуальные проблемы нейропсихологии детского возраста: Учебное пособие; Под ред. Л. С. Цветковой. М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001.

39. Шадриков, В. Д. Мысль и познание / В.Д. Шадриков. - М.: Логос, 2014. - 280 с.

40. Шайтор В. М., Емельянов В. Д. Диспраксия у детей с последствиями перинатального повреждения нервной системы (стабилометрическая диагностика и коррекция). — СанктПетербург, 2012. — 96 с.

41. ФГОС начального общего образования обучающихся с задержкой психического развития (проект) [Электронный ресурс]. — Электрон. текстов. данные. — Режим доступа: firo.ru/wpcontent/uploads/2013/11/FGOS_ZPR.doc.

**Анкета для родителей по выявлению трудностей в освоении
образовательной программы**

Анкета

Уважаемые родители!

Данная анкета проводится с целью выявления трудностей в обучении ваших детей, а также проведения профилактических мероприятий для своевременного устранения этих трудностей, успешного усвоения учебного материала.

Просим внимательно прочитать и ответить на представленные вопросы.

ГБУ СО ЦППМСП «Лад»

1. Пол ребенка _____ Возраст ребенка _____
Класс _____

Выберите 1 вариант ответа

2. Имеются ли у вашего ребенка трудности в обучении?
А) да
б) нет

Выберите 1 вариант ответа

3. Как часто вы сталкиваетесь с трудностями?
А) почти не бывает
б) редко
в) часто
г) очень часто

Выберите несколько вариантов ответа

4. Выберите, какие проблемы в письме есть у вашего ребенка:
а) списывание с тетради (с учебника)
б) письмо под диктовку
в) самостоятельное письмо
г) вставление пропущенных букв
д) ошибки в окончаниях
е) замена гласных
ж) свой вариант _____

Выберите несколько вариантов ответа

5. Выберите, какой проблемы вид чтения вызывает трудности у вашего ребенка:
а) чтение про себя
б) чтение простых слов
в) чтение сложных слов
г) чтение длинных текстов вслух
д) свой вариант _____

Выберите несколько вариантов ответа

6. Выберите, какие операции с числами (цифрами) вызывает трудности у вашего ребенка:
а) чтение простых чисел и цифр
б) чтение сложных чисел
в) сравнение
г) счет в пределах 10

д) свой вариант _____

Выберите один вариант ответа

7. Сложно ли вашему ребенку просидеть урок?

А) да

б) нет

Выберите один вариант ответа

8. Как вы можете описать, насколько внимателен ваш ребенок?

А) совсем не внимателен, всегда пропускает буквы, делает ошибки и др.

б) достаточно внимателен (если ему интересно или хочет получить положительную оценку, может делать задания без ошибок)

в) внимательный, практически не допускает ошибок

г) свой вариант _____

Выберите вариант ответа

9. Сложно ли вашему ребенку выполнять домашнее задание?

А) нет, не сложно

б) бывает, что сложно

в) чаще сложно

г) всегда с трудом выполняет домашние задания

10. Занимаются ли с вашим ребенком дополнительно?

А) да

б) нет

Если выбрали «нет» перейдите к 12 вопросу

11. С кем ваш ребенок занимается? Нужно подчеркнуть:

репетитор, педагог-психолог, логопед, учитель-дефектолог, иное (указать) _____

12. Успевает ли ваш ребенок за ходом занятия (записывать, выполнять задания)?

А) да, всегда

б) почти всегда

в) иногда

г) не успевает

13. Как вы считаете, был ли ваш ребенок готов к школьному обучению?

А) да

б) нет

Если вы ответили «да» перейдите к 15 вопросу

14. Ответьте на вопрос: почему вы считаете, что он был не готов?

15. С какими еще трудностями в обучении сталкивается ваш ребенок?

Спасибо за участие!

Сырые баллы по результатам первичной психодиагностики обучающихся до формирующего эксперимента

Таблица 1

Результаты первичной психодиагностики

| № респондента | Графическая проба | Таблицы Шульце, сек. | Практические позы пальцев, ранг | Воспроизведение и оценка ритмов, кол-во | Слухоречевая память, кол-во | | | Итого | Опознавание наложенных изображений, балл | Опознавание перечеркнутых изображений, балл | Опознавание незаконченных изображений, балл | Конструктивный праксис: копирование с поворотом на 180, балл |
|--------------------------|-------------------|----------------------|---------------------------------|---|-----------------------------|---|---|-------|--|---|---|--|
| Экспериментальная группа | | | | | | | | | | | | |
| 1 | 2 | 40.4 | 2 | 3 | 3 | 4 | 4 | 11 | 4 | 3 | 4 | 1 |
| 2 | 2 | 58.2 | 3 | 4 | 4 | 5 | 5 | 14 | 3.5 | 2.5 | 4.5 | 1.5 |
| 3 | 3 | 56.8 | 2 | 5 | 4 | 4 | 5 | 13 | 2.5 | 4 | 3 | 2 |
| 4 | 2 | 64.6 | 2 | 2 | 4 | 3 | 3 | 10 | 3 | 5 | 5 | 1 |
| 5 | 2 | 70 | 3 | 4 | 3 | 4 | 4 | 11 | 4 | 4.5 | 3 | 1.5 |
| 6 | 4 | 65.8 | 1 | 5 | 3 | 4 | 5 | 12 | 3.5 | 3 | 3.5 | 2.5 |
| 7 | 3 | 82.3 | 2 | 5 | 4 | 4 | 4 | 12 | 3.5 | 2.5 | 3 | 2 |
| 8 | 2 | 55.6 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 8 | 2 | 4 | 2 | 2 |
| 9 | 4 | 64.4 | 2 | 4 | 3 | 4 | 3 | 10 | 3 | 5 | 2 | 1 |
| 10 | 3 | 80.6 | 3 | 2 | 3 | 4 | 5 | 12 | 4 | 4.5 | 4 | 1.5 |
| 11 | 4 | 66.6 | 4 | 5 | 2 | 3 | 3 | 8 | 3.5 | 3.5 | 4.5 | 2.5 |
| 12 | 3 | 58.2 | 2 | 6 | 2 | 3 | 4 | 9 | 2 | 2 | 3 | 2 |
| Контрольная группа | | | | | | | | | | | | |
| 13 | 3 | 78.4 | 1 | 4 | 4 | 5 | 4 | 13 | 4 | 4 | 2 | 1 |
| 14 | 2 | 62.8 | 1 | 2 | 4 | 4 | 3 | 11 | 2.5 | 4.5 | 2.5 | 2 |
| 15 | 2 | 75.4 | 2 | 3 | 3 | 4 | 3 | 10 | 1 | 2 | 6 | 2 |
| 16 | 3 | 62.6 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 8 | 2 | 3.5 | 2 | 2.5 |
| 17 | 4 | 54.8 | 3 | 4 | 2 | 3 | 3 | 8 | 2.5 | 3 | 3 | 1 |
| 18 | 3 | 48.2 | 2 | 4 | 4 | 4 | 4 | 12 | 3 | 4 | 2 | 1 |

| | | | | | | | | | | | | |
|-----------|---|------|---|---|---|---|---|----|-----|-----|-----|-----|
| 19 | 3 | 63.2 | 3 | 2 | 4 | 4 | 5 | 13 | 4.5 | 2.5 | 2 | 2 |
| 20 | 4 | 84.6 | 1 | 2 | 3 | 4 | 4 | 11 | 2 | 5 | 4.5 | 1.5 |
| 21 | 2 | 64.4 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 7 | 5 | 4.5 | 5 | 1.5 |
| 22 | 2 | 55.2 | 4 | 4 | 3 | 3 | 3 | 9 | 3 | 3 | 3 | 2 |
| 23 | 3 | 66.8 | 3 | 5 | 2 | 3 | 4 | 9 | 4 | 2 | 4 | 1 |
| 24 | 4 | 60 | 2 | 3 | 3 | 4 | 5 | 12 | 3.5 | 4 | 2 | 1 |

Приложение 3

Расчет непараметрического статистического критерия U-Манна-Уитни до формирующего этапа

Таблица 1

Критические значения параметра U-Манна-Уитни для N=12

| U _{кр} | |
|-----------------|--------|
| p≤0.01 | p≤0.05 |
| 31 | 42 |

Таблица 2

Расчет непараметрического статистического критерия U-Манна-Уитни до формирующего этапа «Графическая проба»

| № | Выборка 1 | Ранг 1 | Выборка 2 | Ранг 2 |
|--------|-----------|--------|-----------|--------|
| 1 | 2 | 5 | 3 | 14 |
| 2 | 2 | 5 | 2 | 5 |
| 3 | 3 | 14 | 2 | 5 |
| 4 | 2 | 5 | 3 | 14 |
| 5 | 2 | 5 | 4 | 21.5 |
| 6 | 4 | 21.5 | 3 | 14 |
| 7 | 3 | 14 | 3 | 14 |
| 8 | 2 | 5 | 4 | 21.5 |
| 9 | 4 | 21.5 | 2 | 5 |
| 10 | 3 | 14 | 2 | 5 |
| 11 | 4 | 21.5 | 3 | 14 |
| 12 | 3 | 14 | 4 | 21.5 |
| Суммы: | | 145.5 | | 154.5 |

Результат: $U_{\text{эмп}} = 67.5$

Полученное эмпирическое значение $U_{\text{эмп}}(67.5)$ находится в зоне незначимости

Таблица 3

Расчет непараметрического статистического критерия U-Манна-Уитни до формирующего этапа «Таблицы Шульте»

| № | Выборка 1 | Ранг 1 | Выборка 2 | Ранг 2 |
|---|-----------|--------|-----------|--------|
| 1 | 40.4 | 1 | 78.4 | 21 |
| 2 | 58.2 | 7.5 | 62.8 | 11 |

| | | | | |
|--------|------|-------|------|-------|
| 3 | 56.8 | 6 | 75.4 | 20 |
| 4 | 64.6 | 15 | 62.6 | 10 |
| 5 | 70 | 19 | 54.8 | 3 |
| 6 | 65.8 | 16 | 48.2 | 2 |
| 7 | 82.3 | 23 | 63.2 | 12 |
| 8 | 55.6 | 5 | 84.6 | 24 |
| 9 | 64.4 | 13.5 | 64.4 | 13.5 |
| 10 | 80.6 | 22 | 55.2 | 4 |
| 11 | 66.6 | 17 | 66.8 | 18 |
| 12 | 58.2 | 7.5 | 60 | 9 |
| Суммы: | | 152.5 | | 147.5 |

Результат: $U_{\text{эм}} = 69.5$

Полученное эмпирическое значение $U_{\text{эм}}(69.5)$ находится в зоне незначимости.

Таблица 4

Расчет непараметрического статистического критерия U-Манна-Уитни до формирующего этапа «Праксис позы пальцев»

| № | Выборка 1 | Ранг 1 | Выборка 2 | Ранг 2 |
|--------|-----------|--------|-----------|--------|
| 1 | 2 | 9.5 | 1 | 2.5 |
| 2 | 3 | 18.5 | 1 | 2.5 |
| 3 | 2 | 9.5 | 2 | 9.5 |
| 4 | 2 | 9.5 | 3 | 18.5 |
| 5 | 3 | 18.5 | 3 | 18.5 |
| 6 | 1 | 2.5 | 2 | 9.5 |
| 7 | 2 | 9.5 | 3 | 18.5 |
| 8 | 2 | 9.5 | 1 | 2.5 |
| 9 | 2 | 9.5 | 3 | 18.5 |
| 10 | 3 | 18.5 | 4 | 23.5 |
| 11 | 4 | 23.5 | 3 | 18.5 |
| 12 | 2 | 9.5 | 2 | 9.5 |
| Суммы: | | 148 | | 152 |

Результат: $U_{\text{эм}} = 70$

Полученное эмпирическое значение $U_{\text{эм}}(70)$ находится в зоне незначимости

Таблица 5

Расчет непараметрического статистического критерия U-Манна-Уитни до формирующего этапа «Воспроизведение и оценка ритмов»

| № | Выборка 1 | Ранг 1 | Выборка 2 | Ранг 2 |
|--------|-----------|--------|-----------|--------|
| 1 | 3 | 8.5 | 4 | 15 |
| 2 | 4 | 15 | 2 | 3 |
| 3 | 5 | 21 | 3 | 8.5 |
| 4 | 2 | 3 | 3 | 8.5 |
| 5 | 4 | 15 | 4 | 15 |
| 6 | 5 | 21 | 4 | 15 |
| 7 | 5 | 21 | 2 | 3 |
| 8 | 3 | 8.5 | 2 | 3 |
| 9 | 4 | 15 | 3 | 8.5 |
| 10 | 2 | 3 | 4 | 15 |
| 11 | 5 | 21 | 5 | 21 |
| 12 | 6 | 24 | 3 | 8.5 |
| Суммы: | | 176 | | 124 |

Результат: $U_{\text{эм}} = 46$

Полученное эмпирическое значение $U_{\text{эм}}(46)$ находится в зоне незначимости.

Таблица 6

Расчет непараметрического статистического критерия U-Манна-Уитни до формирующего этапа «Слухоречевая память»

| № | Выборка 1 | Ранг 1 | Выборка 2 | Ранг 2 |
|----|-----------|--------|-----------|--------|
| 1 | 11 | 13.5 | 13 | 22 |
| 2 | 14 | 24 | 11 | 13.5 |
| 3 | 13 | 22 | 10 | 10 |
| 4 | 10 | 10 | 8 | 3.5 |
| 5 | 11 | 13.5 | 8 | 3.5 |
| 6 | 12 | 18 | 12 | 18 |
| 7 | 12 | 18 | 13 | 22 |
| 8 | 8 | 3.5 | 11 | 13.5 |
| 9 | 10 | 10 | 7 | 1 |
| 10 | 12 | 18 | 9 | 7 |
| 11 | 8 | 3.5 | 9 | 7 |

| | | | | |
|--------|---|-----|----|-----|
| 12 | 9 | 7 | 12 | 18 |
| Суммы: | | 161 | | 139 |

Результат: $U_{\text{эмп}} = 61$

Полученное эмпирическое значение $U_{\text{эмп}}(61)$ находится в зоне незначимости.

Таблица 7

Расчет непараметрического статистического критерия U-Манна-Уитни до формирующего этапа «Опознавание наложенных изображений»

| № | Выборка 1 | Ранг 1 | Выборка 2 | Ранг 2 |
|--------|-----------|--------|-----------|--------|
| 1 | 3 | 8.5 | 4 | 15 |
| 2 | 2.5 | 5 | 4.5 | 19.5 |
| 3 | 4 | 15 | 2 | 2 |
| 4 | 5 | 23 | 3.5 | 11.5 |
| 5 | 4.5 | 19.5 | 3 | 8.5 |
| 6 | 3 | 8.5 | 4 | 15 |
| 7 | 2.5 | 5 | 2.5 | 5 |
| 8 | 4 | 15 | 5 | 23 |
| 9 | 5 | 23 | 4.5 | 19.5 |
| 10 | 4.5 | 19.5 | 3 | 8.5 |
| 11 | 3.5 | 11.5 | 2 | 2 |
| 12 | 2 | 2 | 4 | 15 |
| Суммы: | | 155.5 | | 144.5 |

Результат: $U_{\text{эмп}} = 66.5$

Полученное эмпирическое значение $U_{\text{эмп}}(66.5)$ находится в зоне незначимости.

Таблица 8

Расчет непараметрического статистического критерия U-Манна-Уитни до формирующего этапа «Опознавание перечеркнутых изображений»

| № | Выборка 1 | Ранг 1 | Выборка 2 | Ранг 2 |
|---|-----------|--------|-----------|--------|
| 1 | 3 | 8.5 | 4 | 15 |
| 2 | 2.5 | 5 | 4.5 | 19.5 |
| 3 | 4 | 15 | 2 | 2 |
| 4 | 5 | 23 | 3.5 | 11.5 |
| 5 | 4.5 | 19.5 | 3 | 8.5 |
| 6 | 3 | 8.5 | 4 | 15 |
| 7 | 2.5 | 5 | 2.5 | 5 |
| 8 | 4 | 15 | 5 | 23 |

| | | | | |
|--------|-----|-------|-----|-------|
| 9 | 5 | 23 | 4.5 | 19.5 |
| 10 | 4.5 | 19.5 | 3 | 8.5 |
| 11 | 3.5 | 11.5 | 2 | 2 |
| 12 | 2 | 2 | 4 | 15 |
| Суммы: | | 155.5 | | 144.5 |

Результат: $U_{\text{эмп}} = 66.5$

Полученное эмпирическое значение $U_{\text{эмп}}(66.5)$ находится в зоне незначимости.

Таблица 9

Расчет непараметрического статистического критерия U-Манна-Уитни до формирующего этапа «Опознавание незаконченных изображений»

| № | Выборка 1 | Ранг 1 | Выборка 2 | Ранг 2 |
|--------|-----------|--------|-----------|--------|
| 1 | 4 | 17 | 2 | 4 |
| 2 | 4.5 | 20 | 2.5 | 8 |
| 3 | 3 | 11.5 | 6 | 24 |
| 4 | 5 | 22.5 | 2 | 4 |
| 5 | 3 | 11.5 | 3 | 11.5 |
| 6 | 3.5 | 15 | 2 | 4 |
| 7 | 3 | 11.5 | 2 | 4 |
| 8 | 2 | 4 | 4.5 | 20 |
| 9 | 2 | 4 | 5 | 22.5 |
| 10 | 4 | 17 | 3 | 11.5 |
| 11 | 4.5 | 20 | 4 | 17 |
| 12 | 3 | 11.5 | 2 | 4 |
| Суммы: | | 165.5 | | 134.5 |

Результат: $U_{\text{эмп}} = 56.5$

Полученное эмпирическое значение $U_{\text{эмп}}(56.5)$ находится в зоне незначимости.

Таблица 10

Расчет непараметрического статистического критерия U-Манна-Уитни до формирующего этапа «Конструктивный праксис: копирование с поворотом на 180»

| № | Выборка 1 | Ранг 1 | Выборка 2 | Ранг 2 |
|---|-----------|--------|-----------|--------|
| 1 | 1 | 4.5 | 1 | 4.5 |
| 2 | 1.5 | 11 | 2 | 17.5 |
| 3 | 2 | 17.5 | 2 | 17.5 |

| | | | | |
|--------|-----|-------|-----|-------|
| 4 | 1 | 4.5 | 2.5 | 23 |
| 5 | 1.5 | 11 | 1 | 4.5 |
| 6 | 2.5 | 23 | 1 | 4.5 |
| 7 | 2 | 17.5 | 2 | 17.5 |
| 8 | 2 | 17.5 | 1.5 | 11 |
| 9 | 1 | 4.5 | 1.5 | 11 |
| 10 | 1.5 | 11 | 2 | 17.5 |
| 11 | 2.5 | 23 | 1 | 4.5 |
| 12 | 2 | 17.5 | 1 | 4.5 |
| Суммы: | | 162.5 | | 137.5 |

Результат: $U_{\text{эмп}} = 59.5$

Полученное эмпирическое значение $U_{\text{эмп}}(59.5)$ находится в зоне незначимости.

Приложение 4

Сырые баллы по результатам повторной психодиагностики обучающихся после формирующего эксперимента

Таблица 1

Результаты повторной психодиагностики

| № респондента | Графическая проба | Таблицы Шульте, сек. | Практические пробы пальцев, ранг | Воспроизведение и оценка ритмов, кол-во | Слухоречевая память, кол-во | | | Итого | Опознавание наложенных изображений, балл | Опознавание перечеркнутых изображений, балл | Опознавание незаконченных изображений, балл | Конструктивный праксис: копирование с поворотом на 180, балл |
|--------------------------|-------------------|----------------------|----------------------------------|---|-----------------------------|---|---|-------|--|---|---|--|
| Экспериментальная группа | | | | | | | | | | | | |
| 1 | 1 | 40.4 | 3 | 5 | 4 | 5 | 5 | 14 | 5 | 4 | 6 | 2 |
| 2 | 1 | 50.2 | 4 | 6 | 5 | 5 | 6 | 16 | 5 | 3 | 7 | 2 |
| 3 | 2 | 46.8 | 4 | 7 | 4 | 5 | 5 | 14 | 3.5 | 5 | 5 | 3 |
| 4 | 1 | 54.6 | 3 | 5 | 4 | 5 | 5 | 14 | 5 | 6 | 8 | 2 |
| 5 | 1 | 62.8 | 4 | 6 | 4 | 5 | 5 | 14 | 6 | 5 | 5 | 2.5 |
| 6 | 2 | 60.6 | 3 | 6 | 3 | 5 | 6 | 14 | 4 | 4.5 | 5.5 | 4 |
| 7 | 2 | 65.4 | 2 | 7 | 4 | 6 | 6 | 16 | 4.5 | 3 | 6 | 3 |
| 8 | 1 | 50 | 4 | 5 | 3 | 5 | 4 | 12 | 4 | 4 | 5 | 3 |
| 9 | 2 | 40 | 3 | 7 | 3 | 5 | 4 | 12 | 6 | 6 | 4.5 | 2.5 |
| 10 | 1 | 62.6 | 5 | 4 | 4 | 6 | 6 | 16 | 7 | 5.5 | 7 | 3 |
| 11 | 3 | 56.6 | 5 | 6 | 3 | 4 | 5 | 12 | 5.5 | 4 | 6.5 | 3 |
| 12 | 2 | 46.2 | 3 | 8 | 3 | 4 | 4 | 11 | 3.5 | 4 | 6 | 3.5 |
| Контрольная группа | | | | | | | | | | | | |
| 13 | 3 | 72.2 | 1 | 4 | 4 | 5 | 4 | 13 | 3.5 | 4 | 3 | 1.5 |
| 14 | 2 | 62.8 | 2 | 3 | 4 | 4 | 3 | 11 | 3 | 4.5 | 2.5 | 2 |
| 15 | 2 | 75.4 | 2 | 4 | 3 | 4 | 3 | 10 | 2 | 2 | 6 | 2.5 |
| 16 | 3 | 60.6 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 9 | 2 | 3.5 | 2.5 | 2 |
| 17 | 3 | 54.8 | 4 | 5 | 2 | 3 | 3 | 8 | 3 | 3 | 3.5 | 1.5 |
| 18 | 3 | 45.2 | 2 | 4 | 4 | 5 | 5 | 14 | 3 | 4 | 4 | 1 |
| 19 | 2 | 63.2 | 3 | 3 | 4 | 4 | 5 | 13 | 4 | 2.5 | 2 | 2 |

| | | | | | | | | | | | | |
|-----------|---|------|---|---|---|---|---|----|-----|-----|-----|-----|
| 20 | 3 | 80.6 | 2 | 2 | 3 | 4 | 4 | 11 | 2.5 | 5 | 4.5 | 2 |
| 21 | 2 | 64.4 | 4 | 4 | 2 | 3 | 4 | 9 | 5 | 4.5 | 6 | 1.5 |
| 22 | 2 | 55.2 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 9 | 3.5 | 3 | 3 | 1.5 |
| 23 | 3 | 68.6 | 2 | 7 | 2 | 3 | 4 | 9 | 3.5 | 2 | 6 | 1.5 |
| 24 | 4 | 62.4 | 2 | 4 | 3 | 4 | 4 | 11 | 5 | 4 | 3 | 1 |

Приложение 5

Расчет непараметрического статистического критерия U-Манна-Уитни после формирующего этапа

Таблица 1

Расчет непараметрического статистического критерия U-Манна-Уитни после формирующего этапа «Графическая проба»

| № | Выборка 1 | Ранг 1 | Выборка 2 | Ранг 2 |
|--------|-----------|--------|-----------|--------|
| 1 | 1 | 3.5 | 3 | 20 |
| 2 | 1 | 3.5 | 2 | 11.5 |
| 3 | 2 | 11.5 | 2 | 11.5 |
| 4 | 1 | 3.5 | 3 | 20 |
| 5 | 1 | 3.5 | 3 | 20 |
| 6 | 2 | 11.5 | 3 | 20 |
| 7 | 2 | 11.5 | 2 | 11.5 |
| 8 | 1 | 3.5 | 3 | 20 |
| 9 | 2 | 11.5 | 2 | 11.5 |
| 10 | 1 | 3.5 | 2 | 11.5 |
| 11 | 3 | 20 | 3 | 20 |
| 12 | 2 | 11.5 | 4 | 24 |
| Суммы: | | 98.5 | | 201.5 |

Результат: $U_{\text{эм}} = 20.5$

Полученное эмпирическое значение $U_{\text{эм}}(20.5)$ находится в зоне значимости.

Таблица 2

Расчет непараметрического статистического критерия U-Манна-Уитни после формирующего этапа «Таблицы Шульте»

| № | Выборка 1 | Ранг 1 | Выборка 2 | Ранг 2 |
|---|-----------|--------|-----------|--------|
| 1 | 40.4 | 2 | 72.2 | 22 |
| 2 | 50.2 | 7 | 62.8 | 16.5 |
| 3 | 46.8 | 5 | 75.4 | 23 |
| 4 | 54.6 | 8 | 60.6 | 12.5 |
| 5 | 62.8 | 16.5 | 54.8 | 9 |

| | | | | |
|--------|------|------|------|-----|
| 6 | 60.6 | 12.5 | 45.2 | 3 |
| 7 | 65.4 | 20 | 63.2 | 18 |
| 8 | 50 | 6 | 80.6 | 24 |
| 9 | 40 | 1 | 64.4 | 19 |
| 10 | 62.6 | 15 | 55.2 | 10 |
| 11 | 56.6 | 11 | 68.6 | 21 |
| 12 | 46.2 | 4 | 62.4 | 14 |
| Суммы: | | 108 | | 192 |

Результат: $U_{\text{эм}} = 30$

Полученное эмпирическое значение $U_{\text{эм}}(30)$ находится в зоне значимости.

Таблица 3

Расчет непараметрического статистического критерия U-Манна-Уитни после формирующего этапа «Праксис позы пальцев»

| № | Выборка 1 | Ранг 1 | Выборка 2 | Ранг 2 |
|--------|-----------|--------|-----------|--------|
| 1 | 3 | 12.5 | 1 | 1 |
| 2 | 4 | 19 | 2 | 5.5 |
| 3 | 4 | 19 | 2 | 5.5 |
| 4 | 3 | 12.5 | 2 | 5.5 |
| 5 | 4 | 19 | 4 | 19 |
| 6 | 3 | 12.5 | 2 | 5.5 |
| 7 | 2 | 5.5 | 3 | 12.5 |
| 8 | 4 | 19 | 2 | 5.5 |
| 9 | 3 | 12.5 | 4 | 19 |
| 10 | 5 | 23.5 | 4 | 19 |
| 11 | 5 | 23.5 | 2 | 5.5 |
| 12 | 3 | 12.5 | 2 | 5.5 |
| Суммы: | | 191 | | 109 |

Результат: $U_{\text{эм}} = 31$

Полученное эмпирическое значение $U_{\text{эм}}(30)$ находится в зоне значимости.

Таблица 4

Расчет непараметрического статистического критерия U-Манна-Уитни после формирующего этапа «Воспроизведение и оценка ритмов»

| № | Выборка 1 | Ранг 1 | Выборка 2 | Ранг 2 |
|--------|-----------|--------|-----------|--------|
| 1 | 5 | 13.5 | 4 | 8.5 |
| 2 | 6 | 17.5 | 3 | 3.5 |
| 3 | 7 | 21.5 | 4 | 8.5 |
| 4 | 5 | 13.5 | 3 | 3.5 |
| 5 | 6 | 17.5 | 5 | 13.5 |
| 6 | 6 | 17.5 | 4 | 8.5 |
| 7 | 7 | 21.5 | 3 | 3.5 |
| 8 | 5 | 13.5 | 2 | 1 |
| 9 | 7 | 21.5 | 4 | 8.5 |
| 10 | 4 | 8.5 | 3 | 3.5 |
| 11 | 6 | 17.5 | 7 | 21.5 |
| 12 | 8 | 24 | 4 | 8.5 |
| Суммы: | | 207.5 | | 92.5 |

Результат: $U_{\text{эмп}} = 14.5$

Полученное эмпирическое значение $U_{\text{эмп}}(14.5)$ находится в зоне значимости.

Таблица 5

Расчет непараметрического статистического критерия U-Манна-Уитни после формирующего этапа «Слухоречевая память»

| № | Выборка 1 | Ранг 1 | Выборка 2 | Ранг 2 |
|----|-----------|--------|-----------|--------|
| 1 | 14 | 18.5 | 13 | 14.5 |
| 2 | 16 | 23 | 11 | 8.5 |
| 3 | 14 | 18.5 | 10 | 6 |
| 4 | 14 | 18.5 | 9 | 3.5 |
| 5 | 14 | 18.5 | 8 | 1 |
| 6 | 14 | 18.5 | 14 | 18.5 |
| 7 | 16 | 23 | 13 | 14.5 |
| 8 | 12 | 12 | 11 | 8.5 |
| 9 | 12 | 12 | 9 | 3.5 |
| 10 | 16 | 23 | 9 | 3.5 |

| | | | | |
|--------|----|-----|----|-----|
| 11 | 12 | 12 | 9 | 3.5 |
| 12 | 11 | 8.5 | 11 | 8.5 |
| Суммы: | | 206 | | 94 |

Результат: $U_{\text{эм}} = 16$

Полученное эмпирическое значение $U_{\text{эм}}(16)$ находится в зоне значимости.

Таблица 6

Расчет непараметрического статистического критерия U-Манна-Уитни после формирующего этапа «Опознавание наложенных изображений»

| № | Выборка 1 | Ранг 1 | Выборка 2 | Ранг 2 |
|--------|-----------|--------|-----------|--------|
| 1 | 5 | 18 | 3.5 | 9 |
| 2 | 5 | 18 | 3 | 5 |
| 3 | 3.5 | 9 | 2 | 1.5 |
| 4 | 5 | 18 | 2 | 1.5 |
| 5 | 6 | 22.5 | 3 | 5 |
| 6 | 4 | 13 | 3 | 5 |
| 7 | 4.5 | 15 | 4 | 13 |
| 8 | 4 | 13 | 2.5 | 3 |
| 9 | 6 | 22.5 | 5 | 18 |
| 10 | 7 | 24 | 3.5 | 9 |
| 11 | 5.5 | 21 | 3.5 | 9 |
| 12 | 3.5 | 9 | 5 | 18 |
| Суммы: | | 203 | | 97 |

Результат: $U_{\text{эм}} = 19$

Полученное эмпирическое значение $U_{\text{эм}}(19)$ находится в зоне значимости.

Таблица 7

Расчет непараметрического статистического критерия U-Манна-Уитни после формирующего этапа «Опознавание перечеркнутых изображений»

| № | Выборка 1 | Ранг 1 | Выборка 2 | Ранг 2 |
|---|-----------|--------|-----------|--------|
| 1 | 4 | 12 | 4 | 12 |
| 2 | 3 | 5.5 | 4.5 | 17 |
| 3 | 5 | 20 | 2 | 1.5 |

| | | | | |
|--------|-----|------|-----|-----|
| 4 | 6 | 23.5 | 3.5 | 8 |
| 5 | 5 | 20 | 3 | 5.5 |
| 6 | 4.5 | 17 | 4 | 12 |
| 7 | 3 | 5.5 | 2.5 | 3 |
| 8 | 4 | 12 | 5 | 20 |
| 9 | 6 | 23.5 | 4.5 | 17 |
| 10 | 5.5 | 22 | 3 | 5.5 |
| 11 | 4 | 12 | 2 | 1.5 |
| 12 | 4 | 12 | 4 | 12 |
| Суммы: | | 185 | | 115 |

Результат: $U_{\text{эмп}} = 37$

Полученное эмпирическое значение $U_{\text{эмп}}(37)$ находится в зоне неопределенности.

Таблица 8

Расчет непараметрического статистического критерия U-Манна-Уитни после формирующего этапа «Опознавание незаконченных изображений»

| № | Выборка 1 | Ранг 1 | Выборка 2 | Ранг 2 |
|--------|-----------|--------|-----------|--------|
| 1 | 6 | 17.5 | 3 | 5 |
| 2 | 7 | 22.5 | 2.5 | 2.5 |
| 3 | 5 | 12 | 6 | 17.5 |
| 4 | 8 | 24 | 2.5 | 2.5 |
| 5 | 5 | 12 | 3.5 | 7 |
| 6 | 5.5 | 14 | 4 | 8 |
| 7 | 6 | 17.5 | 2 | 1 |
| 8 | 5 | 12 | 4.5 | 9.5 |
| 9 | 4.5 | 9.5 | 6 | 17.5 |
| 10 | 7 | 22.5 | 3 | 5 |
| 11 | 6.5 | 21 | 6 | 17.5 |
| 12 | 6 | 17.5 | 3 | 5 |
| Суммы: | | 202 | | 98 |

Результат: $U_{\text{эмп}} = 20$

Полученное эмпирическое значение $U_{\text{эмп}}(20)$ находится в зоне значимости.

Таблица 9

Расчет непараметрического статистического критерия U-Манна-Уитни после формирующего этапа «Конструктивный праксис»

| № | Выборка 1 | Ранг 1 | Выборка 2 | Ранг 2 |
|--------|-----------|--------|-----------|--------|
| 1 | 2 | 11 | 1.5 | 5 |
| 2 | 2 | 11 | 2 | 11 |
| 3 | 3 | 20 | 2.5 | 16 |
| 4 | 2 | 11 | 2 | 11 |
| 5 | 2.5 | 16 | 1.5 | 5 |
| 6 | 4 | 24 | 1 | 1.5 |
| 7 | 3 | 20 | 2 | 11 |
| 8 | 3 | 20 | 2 | 11 |
| 9 | 2.5 | 16 | 1.5 | 5 |
| 10 | 3 | 20 | 1.5 | 5 |
| 11 | 3 | 20 | 1.5 | 5 |
| 12 | 3.5 | 23 | 1 | 1.5 |
| Суммы: | | 212 | | 88 |

Результат: $U_{\text{эмп}} = 10$

Полученное эмпирическое значение $U_{\text{эмп}}(10)$ находится в зоне значимости.

Приложение 6

Расчет Т-критерия Вилкоксона в экспериментальной группе

Таблица 1

Расчет Т-критерия Вилкоксона в экспериментальной группе

«Графическая проба»

| До измерения, $t_{до}$ | После измерения, $t_{после}$ | Разность ($t_{до}-t_{после}$) | Абсолютное значение разности | Ранговый номер разности |
|------------------------|------------------------------|---------------------------------|------------------------------|-------------------------|
| 2 | 1 | -1 | 1 | 5 |
| 2 | 1 | -1 | 1 | 5 |
| 3 | 2 | -1 | 1 | 5 |
| 2 | 1 | -1 | 1 | 5 |
| 2 | 1 | -1 | 1 | 5 |
| 4 | 2 | -2 | 2 | 11 |
| 3 | 2 | -1 | 1 | 5 |
| 2 | 1 | -1 | 1 | 5 |
| 4 | 2 | -2 | 2 | 11 |
| 3 | 1 | -2 | 2 | 11 |
| 4 | 3 | -1 | 1 | 5 |
| 3 | 2 | -1 | 1 | 5 |
| Сумма | | | | 78 |

H0: Показатели после проведения опыта меньше значений показателей до эксперимента.

H1: Показатели после проведения опыта превышают значения показателей до эксперимента.

Сумма по столбцу рангов равна $\Sigma=78$

Проверка правильности составления матрицы на основе исчисления контрольной суммы:

$$\Sigma x_{ij} = \frac{(1+n)n}{2} = \frac{(1+12)12}{2} = 78$$

Сумма по столбцу и контрольная сумма равны между собой, значит, ранжирование проведено правильно.

Теперь отметим те направления, которые являются нетипичными, в данном случае – положительными. В Таблице эти направления и соответствующие им ранги выделены цветом. Сумма рангов этих «редких» направлений составляет эмпирическое значение критерия Т:

$$T = \Sigma R_i = 0$$

По таблице Приложения находим критические значения для Т-критерия

Вилкоксона для $n=12$:

$$T_{кр}=9 \quad (p \leq 0.01)$$

$$T_{кр}=17 \quad (p \leq 0.05)$$

Зона значимости в данном случае простирается влево, действительно, если бы "редких", в данном случае отрицательных, направлений не было совсем, то и сумма их рангов равнялась бы нулю.

В данном же случае эмпирическое значение T попадает в зону значимости:

$$T_{эмп} < T_{кр}(0,01).$$

Гипотеза H_0 принимается. Показатели после эксперимента не превышают значения показателей до опыта.

Таблица 2

Расчет Т-критерия Вилкоксона в экспериментальной группе

«Таблицы Шульте»

| До измерения, $t_{до}$ | После измерения, $t_{после}$ | Разность ($t_{до}-t_{после}$) | Абсолютное значение разности | Ранговый номер разности |
|------------------------|------------------------------|---------------------------------|------------------------------|-------------------------|
| 40.4 | 40.4 | 0 | 0 | 1 |
| 58.2 | 50.2 | -8 | 8 | 5 |
| 56.8 | 46.8 | -10 | 10 | 8 |
| 64.6 | 54.6 | -10 | 10 | 6.5 |
| 70 | 62.8 | -7.2 | 7.2 | 4 |
| 65.8 | 60.6 | -5.2 | 5.2 | 2 |
| 82.3 | 65.4 | -16.9 | 16.9 | 10 |
| 55.6 | 50 | -5.6 | 5.6 | 3 |
| 64.4 | 40 | -24.4 | 24.4 | 12 |
| 80.6 | 62.6 | -18 | 18 | 11 |
| 66.6 | 56.6 | -10 | 10 | 6.5 |
| 58.2 | 46.2 | -12 | 12 | 9 |
| Сумма | | | | 78 |

H_0 : Показатели после проведения опыта меньше значений показателей до эксперимента.

H_1 : Показатели после проведения опыта превышают значения показателей до эксперимента.

Сумма по столбцу рангов равна $\Sigma=78$

Проверка правильности составления матрицы на основе исчисления контрольной суммы:

$$\sum x_{ij} = \frac{(1+n)n}{2} = \frac{(1+12)12}{2} = 78$$

Сумма по столбцу и контрольная сумма равны между собой, значит, ранжирование проведено правильно.

Теперь отметим те направления, которые являются нетипичными, в данном случае – положительными. В Таблице эти направления и соответствующие им ранги выделены цветом. Сумма рангов этих «редких» направлений составляет эмпирическое значение критерия Т:

$$T = \sum R_t = 1 = 1$$

По таблице Приложения находим критические значения для Т-критерия Вилкоксона для $n=12$:

$$T_{кр} = 9 \quad (p \leq 0.01)$$

$$T_{кр} = 17 \quad (p \leq 0.05)$$

Зона значимости в данном случае простирается влево, действительно, если бы "редких", в данном случае отрицательных, направлений не было совсем, то и сумма их рангов равнялась бы нулю.

В данном же случае эмпирическое значение Т попадает в зону значимости:

$$T_{эмп} < T_{кр}(0,01).$$

Гипотеза H_0 принимается. Показатели после эксперимента не превышают значения показателей до опыта.

Таблица 3

Расчет Т-критерия Вилкоксона в экспериментальной группе

«Праксис позы пальцев Т-критерий Вилкоксона»

| До измерения, $t_{до}$ | После измерения, $t_{после}$ | Разность ($t_{до}-t_{после}$) | Абсолютное значение разности | Ранговый номер разности |
|------------------------|------------------------------|---------------------------------|------------------------------|-------------------------|
| 2 | 3 | 1 | 1 | 5 |
| 3 | 4 | 1 | 1 | 5 |
| 2 | 4 | 2 | 2 | 10.5 |

| | | | | |
|-------|---|---|---|------|
| 2 | 3 | 1 | 1 | 5 |
| 3 | 4 | 1 | 1 | 5 |
| 1 | 3 | 2 | 2 | 10.5 |
| 2 | 2 | 0 | 0 | 1 |
| 2 | 4 | 2 | 2 | 10.5 |
| 2 | 3 | 1 | 1 | 5 |
| 3 | 5 | 2 | 2 | 10.5 |
| 4 | 5 | 1 | 1 | 5 |
| 2 | 3 | 1 | 1 | 5 |
| Сумма | | | | 78 |

H_0 : Показатели после проведения опыта превышают значения показателей до эксперимента.

H_1 : Показатели после проведения опыта меньше значений показателей до эксперимента.

Сумма по столбцу рангов равна $\sum=78$

Проверка правильности составления матрицы на основе исчисления контрольной суммы:

$$\sum x_{ij} = \frac{(1+n)n}{2} = \frac{(1+12)12}{2} = 78$$

Сумма по столбцу и контрольная сумма равны между собой, значит, ранжирование проведено правильно.

Теперь отметим те направления, которые являются нетипичными, в данном случае – отрицательными. В Таблице эти направления и соответствующие им ранги выделены цветом. Сумма рангов этих «редких» направлений составляет эмпирическое значение критерия T:

$$T = \sum R_i = 0$$

По таблице Приложения находим критические значения для T-критерия Вилкоксона для $n=12$:

$$T_{кр} = 9 \quad (p \leq 0.01)$$

$$T_{кр} = 17 \quad (p \leq 0.05)$$

Зона значимости в данном случае простирается влево, действительно, если бы "редких", в данном случае положительных, направлений не было совсем,

то и сумма их рангов равнялась бы нулю.

В данном же случае эмпирическое значение T попадает в зону значимости:

$$T_{\text{эмп}} < T_{\text{кр}}(0,01).$$

Гипотеза H_0 принимается. Показатели после эксперимента превышают значения показателей до опыта.

Таблица 4

Расчет Т-критерия Вилкоксона в экспериментальной группе

«Воспроизведение и оценка ритмов»

| До измерения, $t_{\text{до}}$ | После измерения, $t_{\text{после}}$ | Разность ($t_{\text{до}} - t_{\text{после}}$) | Абсолютное значение разности | Ранговый номер разности |
|-------------------------------|-------------------------------------|---|------------------------------|-------------------------|
| 3 | 5 | 2 | 2 | 6 |
| 4 | 6 | 2 | 2 | 6 |
| 5 | 7 | 2 | 2 | 6 |
| 2 | 5 | 3 | 3 | 11.5 |
| 4 | 6 | 2 | 2 | 6 |
| 5 | 6 | 1 | 1 | 1 |
| 5 | 7 | 2 | 2 | 6 |
| 3 | 5 | 2 | 2 | 6 |
| 4 | 7 | 3 | 3 | 11.5 |
| 2 | 4 | 2 | 2 | 6 |
| 4 | 6 | 2 | 2 | 6 |
| 6 | 8 | 2 | 2 | 6 |
| Сумма | | | | 78 |

H_0 : Показатели после проведения опыта превышают значения показателей до эксперимента.

H_1 : Показатели после проведения опыта меньше значений показателей до эксперимента.

Сумма по столбцу рангов равна $\Sigma = 78$

Проверка правильности составления матрицы на основе исчисления контрольной суммы:

$$\Sigma x_{ij} = \frac{(1+n)n}{2} = \frac{(1+12)12}{2} = 78$$

Сумма по столбцу и контрольная сумма равны между собой, значит, ранжирование проведено правильно.

Теперь отметим те направления, которые являются нетипичными, в данном случае – отрицательными. В Таблице эти направления и соответствующие им ранги выделены цветом. Сумма рангов этих «редких» направлений составляет эмпирическое значение критерия Т:

$$T = \sum R_t = 0$$

По таблице Приложения находим критические значения для Т-критерия Вилкоксона для $n=12$:

$$T_{кр} = 9 \quad (p \leq 0.01)$$

$$T_{кр} = 17 \quad (p \leq 0.05)$$

Зона значимости в данном случае простирается влево, действительно, если бы "редких", в данном случае положительных, направлений не было совсем, то и сумма их рангов равнялась бы нулю.

В данном же случае эмпирическое значение Т попадает в зону значимости:

$$T_{эмп} < T_{кр}(0,01).$$

Гипотеза H_0 принимается. Показатели после эксперимента превышают значения показателей до опыта.

Таблица 5

Расчет Т-критерия Вилкоксона в экспериментальной группе

«Слухоречевая память»

| До измерения, $t_{до}$ | После измерения, $t_{после}$ | Разность ($t_{до}-t_{после}$) | Абсолютное значение разности | Ранговый номер разности |
|------------------------|------------------------------|---------------------------------|------------------------------|-------------------------|
| 11 | 14 | 3 | 3 | 6.5 |
| 14 | 16 | 2 | 2 | 3.5 |
| 13 | 14 | 1 | 1 | 1 |
| 10 | 14 | 4 | 4 | 10 |
| 11 | 14 | 3 | 3 | 6.5 |
| 12 | 14 | 2 | 2 | 3.5 |
| 12 | 16 | 4 | 4 | 10 |
| 8 | 12 | 4 | 4 | 10 |

| | | | | |
|-------|----|---|---|-----|
| 10 | 12 | 2 | 2 | 3.5 |
| 12 | 16 | 4 | 4 | 10 |
| 8 | 12 | 4 | 4 | 10 |
| 9 | 11 | 2 | 2 | 3.5 |
| Сумма | | | | 78 |

H_0 : Показатели после проведения опыта превышают значения показателей до эксперимента.

H_1 : Показатели после проведения опыта меньше значений показателей до эксперимента.

Сумма по столбцу рангов равна $\sum=78$

Проверка правильности составления матрицы на основе исчисления контрольной суммы:

$$\sum x_{ij} = \frac{(1+n)n}{2} = \frac{(1+12)12}{2} = 78$$

Сумма по столбцу и контрольная сумма равны между собой, значит, ранжирование проведено правильно.

Теперь отметим те направления, которые являются нетипичными, в данном случае – отрицательными. В Таблице эти направления и соответствующие им ранги выделены цветом. Сумма рангов этих «редких» направлений составляет эмпирическое значение критерия Т:

$$T = \sum R_i = 0$$

По таблице Приложения находим критические значения для Т-критерия Вилкоксона для $n=12$:

$$T_{кр} = 9 \quad (p \leq 0.01)$$

$$T_{кр} = 17 \quad (p \leq 0.05)$$

Зона значимости в данном случае простирается влево, действительно, если бы "редких", в данном случае положительных, направлений не было совсем, то и сумма их рангов равнялась бы нулю.

В данном же случае эмпирическое значение Т попадает в зону значимости:

$$T_{эмп} < T_{кр}(0,01).$$

Гипотеза H_0 принимается. Показатели после эксперимента превышают значения показателей до опыта.

Таблица 6

Расчет Т-критерия Вилкоксона в экспериментальной группе

«Опознавание наложенных изображений»

| До измерения, $t_{до}$ | После измерения, $t_{после}$ | Разность ($t_{до}-t_{после}$) | Абсолютное значение разности | Ранговый номер разности |
|------------------------|------------------------------|---------------------------------|------------------------------|-------------------------|
| 4 | 5 | 1 | 1 | 3 |
| 3.5 | 5 | 1.5 | 1.5 | 5.5 |
| 2.5 | 3.5 | 1 | 1 | 3 |
| 3 | 5 | 2 | 2 | 8.5 |
| 4 | 6 | 2 | 2 | 8.5 |
| 3.5 | 4 | 0.5 | 0.5 | 1 |
| 3.5 | 4.5 | 1 | 1 | 3 |
| 2 | 4 | 2 | 2 | 8.5 |
| 3 | 6 | 3 | 3 | 11.5 |
| 4 | 7 | 3 | 3 | 11.5 |
| 3.5 | 5.5 | 2 | 2 | 8.5 |
| 2 | 3.5 | 1.5 | 1.5 | 5.5 |
| Сумма | | | | 78 |

H_0 : Показатели после проведения опыта превышают значения показателей до эксперимента.

H_1 : Показатели после проведения опыта меньше значений показателей до эксперимента.

Сумма по столбцу рангов равна $\sum=78$

Проверка правильности составления матрицы на основе исчисления контрольной суммы:

$$\sum x_{ij} = \frac{(1+n)n}{2} = \frac{(1+12)12}{2} = 78$$

Сумма по столбцу и контрольная сумма равны между собой, значит, ранжирование проведено правильно.

Теперь отметим те направления, которые являются нетипичными, в данном

случае – отрицательными. В Таблице эти направления и соответствующие им ранги выделены цветом. Сумма рангов этих «редких» направлений составляет эмпирическое значение критерия Т:

$$T = \sum R_t = 0$$

По таблице Приложения находим критические значения для Т-критерия Вилкоксона для $n=12$:

$$T_{кр} = 9 \text{ (} p \leq 0.01 \text{); } T_{кр} = 17 \text{ (} p \leq 0.05 \text{)}$$

Зона значимости в данном случае простирается влево, действительно, если бы "редких", в данном случае положительных, направлений не было совсем, то и сумма их рангов равнялась бы нулю.

В данном же случае эмпирическое значение Т попадает в зону значимости:

$$T_{эмп} < T_{кр}(0,01).$$

Гипотеза H_0 принимается. Показатели после эксперимента превышают значения показателей до опыта.

Таблица 7

Расчет Т-критерия Вилкоксона в экспериментальной группе
«Опознание перечеркнутых изображений»

| До измерения, $t_{до}$ | После измерения, $t_{после}$ | Разность ($t_{до} - t_{после}$) | Абсолютное значение разности | Ранговый номер разности |
|------------------------|------------------------------|-----------------------------------|------------------------------|-------------------------|
| 3 | 4 | 1 | 1 | 8 |
| 2.5 | 3 | 0.5 | 0.5 | 3.5 |
| 4 | 5 | 1 | 1 | 8 |
| 5 | 6 | 1 | 1 | 8 |
| 4.5 | 5 | 0.5 | 0.5 | 3.5 |
| 3 | 4.5 | 1.5 | 1.5 | 11 |
| 2.5 | 3 | 0.5 | 0.5 | 3.5 |
| 4 | 4 | 0 | 0 | 1 |
| 5 | 6 | 1 | 1 | 8 |
| 4.5 | 5.5 | 1 | 1 | 8 |
| 3.5 | 4 | 0.5 | 0.5 | 3.5 |
| 2 | 4 | 2 | 2 | 12 |
| Сумма | | | | 78 |

H_0 : Показатели после проведения опыта превышают значения показателей до эксперимента.

H_1 : Показатели после проведения опыта меньше значений показателей до эксперимента.

Сумма по столбцу рангов равна $\sum = 78$

Проверка правильности составления матрицы на основе исчисления контрольной суммы:

$$\sum x_{ij} = \frac{(1+n)n}{2} = \frac{(1+12)12}{2} = 78$$

Сумма по столбцу и контрольная сумма равны между собой, значит, ранжирование проведено правильно.

Теперь отметим те направления, которые являются нетипичными, в данном случае – отрицательными. В Таблице эти направления и соответствующие им ранги выделены цветом. Сумма рангов этих «редких» направлений составляет эмпирическое значение критерия Т:

$$T = \sum R_t = 0$$

По таблице Приложения находим критические значения для Т-критерия Вилкоксона для $n=12$:

$$T_{кр} = 9 \quad (p \leq 0.01)$$

$$T_{кр} = 17 \quad (p \leq 0.05)$$

Зона значимости в данном случае простирается влево, действительно, если бы "редких", в данном случае положительных, направлений не было совсем, то и сумма их рангов равнялась бы нулю.

В данном же случае эмпирическое значение Т попадает в зону значимости:

$$T_{эмп} < T_{кр}(0,01).$$

Гипотеза H_0 принимается. Показатели после эксперимента превышают значения показателей до опыта.

Таблица 8

Расчет Т-критерия Вилкоксона в экспериментальной группе

«Опознавание незаконченных изображений»

| До измерения, $t_{до}$ | После измерения, $t_{после}$ | Разность ($t_{до}-t_{после}$) | Абсолютное значение разности | Ранговый номер разности |
|------------------------|------------------------------|---------------------------------|------------------------------|-------------------------|
| 4 | 6 | 2 | 2 | 3 |
| 4.5 | 7 | 2.5 | 2.5 | 6.5 |
| 3 | 5 | 2 | 2 | 3 |
| 5 | 8 | 3 | 3 | 10 |
| 3 | 5 | 2 | 2 | 3 |
| 3.5 | 5.5 | 2 | 2 | 3 |
| 3 | 6 | 3 | 3 | 10 |
| 2 | 5 | 3 | 3 | 10 |
| 2 | 4.5 | 2.5 | 2.5 | 6.5 |
| 4 | 7 | 3 | 3 | 10 |
| 4.5 | 6.5 | 2 | 2 | 3 |
| 3 | 6 | 3 | 3 | 10 |
| Сумма | | | | 78 |

Сумма по столбцу рангов равна $\Sigma=78$

H_0 : Показатели после проведения опыта превышают значения показателей до эксперимента.

H_1 : Показатели после проведения опыта меньше значений показателей до эксперимента.

Проверка правильности составления матрицы на основе исчисления контрольной суммы:

$$\sum x_{ij} = \frac{(1+n)n}{2} = \frac{(1+12)12}{2} = 78$$

Сумма по столбцу и контрольная сумма равны между собой, значит, ранжирование проведено правильно.

Теперь отметим те направления, которые являются нетипичными, в данном случае – отрицательными. В Таблице эти направления и соответствующие им ранги выделены цветом. Сумма рангов этих «редких» направлений

составляет эмпирическое значение критерия Т:

$$T = \sum R_t = 0$$

По таблице Приложения находим критические значения для Т-критерия Вилкоксона для $n=12$:

$$T_{кр} = 9 \quad (p \leq 0.01)$$

$$T_{кр} = 17 \quad (p \leq 0.05)$$

Зона значимости в данном случае простирается влево, действительно, если бы "редких", в данном случае положительных, направлений не было совсем, то и сумма их рангов равнялась бы нулю.

В данном же случае эмпирическое значение Т попадает в зону значимости:

$$T_{эмп} < T_{кр}(0,01).$$

Гипотеза H_0 принимается. Показатели после эксперимента превышают значения показателей до опыта.

Таблица 9

Расчет Т-критерия Вилкоксона в экспериментальной группе
«Конструктивный праксис: копирование с поворотом на 180»

| До измерения, $t_{до}$ | После измерения, $t_{после}$ | Разность ($t_{до} - t_{после}$) | Абсолютное значение разности | Ранговый номер разности |
|------------------------|------------------------------|-----------------------------------|------------------------------|-------------------------|
| 1 | 2 | 1 | 1 | 5.5 |
| 1.5 | 2 | 0.5 | 0.5 | 1.5 |
| 2 | 3 | 1 | 1 | 5.5 |
| 1 | 2 | 1 | 1 | 5.5 |
| 1.5 | 2.5 | 1 | 1 | 5.5 |
| 2.5 | 4 | 1.5 | 1.5 | 10.5 |
| 2 | 3 | 1 | 1 | 5.5 |
| 2 | 3 | 1 | 1 | 5.5 |
| 1 | 2.5 | 1.5 | 1.5 | 10.5 |
| 1.5 | 3 | 1.5 | 1.5 | 10.5 |
| 2.5 | 3 | 0.5 | 0.5 | 1.5 |
| 2 | 3.5 | 1.5 | 1.5 | 10.5 |
| Сумма | | | | 78 |

Сумма по столбцу рангов равна $\sum = 78$

H_0 : Показатели после проведения опыта превышают значения показателей до эксперимента.

H_1 : Показатели после проведения опыта меньше значений показателей до эксперимента.

Проверка правильности составления матрицы на основе исчисления контрольной суммы:

$$\sum x_{ij} = \frac{(1+n)n}{2} = \frac{(1+12)12}{2} = 78$$

Сумма по столбцу и контрольная сумма равны между собой, значит, ранжирование проведено правильно.

Теперь отметим те направления, которые являются нетипичными, в данном случае – отрицательными. В Таблице эти направления и соответствующие им ранги выделены цветом. Сумма рангов этих «редких» направлений составляет эмпирическое значение критерия Т:

$$T = \sum R_t = 0$$

По таблице Приложения находим критические значения для Т-критерия Вилкоксона для $n=12$:

$$T_{кр} = 9 \quad (p \leq 0.01)$$

$$T_{кр} = 17 \quad (p \leq 0.05)$$

Зона значимости в данном случае простирается влево, действительно, если бы "редких", в данном случае положительных, направлений не было совсем, то и сумма их рангов равнялась бы нулю.

В данном же случае эмпирическое значение Т попадает в зону значимости:

$$T_{эмп} < T_{кр}(0,01).$$

Гипотеза H_0 принимается. Показатели после эксперимента превышают значения показателей до опыта.

Приложение 7

Расчет Т-критерия Вилкоксона в контрольной группе

Таблица 1

Расчет Т-критерия Вилкоксона в экспериментальной группе

«Графическая проба»

[!] За нетипичный сдвиг было принято «уменьшение значения».

| N | "До" | "После" | Сдвиг ($t_{\text{после}} - t_{\text{до}}$) | Абсолютное значение сдвига | Ранговый номер сдвига |
|----------------------------------|------|---------|--|----------------------------|-----------------------|
| 1 | 3 | 3 | 0 | 0 | 5 |
| 2 | 2 | 2 | 0 | 0 | 5 |
| 3 | 2 | 2 | 0 | 0 | 5 |
| 4 | 3 | 3 | 0 | 0 | 5 |
| 5 | 4 | 3 | -1 | 1 | 11 |
| 6 | 3 | 3 | 0 | 0 | 5 |
| 7 | 3 | 2 | -1 | 1 | 11 |
| 8 | 4 | 3 | -1 | 1 | 11 |
| 9 | 2 | 2 | 0 | 0 | 5 |
| 10 | 2 | 2 | 0 | 0 | 5 |
| 11 | 3 | 3 | 0 | 0 | 5 |
| 12 | 4 | 4 | 0 | 0 | 5 |
| Сумма рангов нетипичных сдвигов: | | | | | 33 |

Результат: $T_{\text{эмп}} = 33$

Полученное эмпирическое значение $T_{\text{эмп}}$ находится в зоне незначимости.

Таблица 2

Расчет Т-критерия Вилкоксона в экспериментальной группе

«Таблицы Шульте»

[!] За нетипичный сдвиг было принято «увеличение значения».

| N | "До" | "После" | Сдвиг ($t_{\text{после}} - t_{\text{до}}$) | Абсолютное значение сдвига | Ранговый номер сдвига |
|---|------|---------|--|----------------------------|-----------------------|
| 1 | 78.4 | 72.2 | -6.2 | 6.2 | 12 |

| | | | | | |
|----------------------------------|------|------|-----|-----|-----------|
| 2 | 62.8 | 62.8 | 0 | 0 | 3.5 |
| 3 | 75.4 | 75.4 | 0 | 0 | 3.5 |
| 4 | 62.6 | 60.6 | -2 | 2 | 8 |
| 5 | 54.8 | 54.8 | 0 | 0 | 3.5 |
| 6 | 48.2 | 45.2 | -3 | 3 | 10 |
| 7 | 63.2 | 63.2 | 0 | 0 | 3.5 |
| 8 | 84.6 | 80.6 | -4 | 4 | 11 |
| 9 | 64.4 | 64.4 | 0 | 0 | 3.5 |
| 10 | 55.2 | 55.2 | 0 | 0 | 3.5 |
| 11 | 66.8 | 68.6 | 1.8 | 1.8 | 7 |
| 12 | 60 | 62.4 | 2.4 | 2.4 | 9 |
| Сумма рангов нетипичных сдвигов: | | | | | 16 |

Результат: $T_{эмп} = 16$

Полученное эмпирическое значение $T_{эмп}$ находится в зоне неопределенности.

Таблица 3

Расчет Т-критерия Вилкоксона в экспериментальной группе

«Праксис позы пальцев»

[!] За нетипичный сдвиг было принято «уменьшение значения».

| N | "До" | "После" | Сдвиг ($t_{\text{после}} - t_{\text{до}}$) | Абсолютное значение сдвига | Ранговый номер сдвига |
|----|------|---------|--|----------------------------|-----------------------|
| 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 3.5 |
| 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 9.5 |
| 3 | 2 | 2 | 0 | 0 | 3.5 |
| 4 | 3 | 2 | -1 | 1 | 9.5 |
| 5 | 3 | 4 | 1 | 1 | 9.5 |
| 6 | 2 | 2 | 0 | 0 | 3.5 |
| 7 | 3 | 3 | 0 | 0 | 3.5 |
| 8 | 1 | 2 | 1 | 1 | 9.5 |
| 9 | 3 | 4 | 1 | 1 | 9.5 |
| 10 | 4 | 4 | 0 | 0 | 3.5 |
| 11 | 3 | 2 | -1 | 1 | 9.5 |

| | | | | | |
|----------------------------------|---|---|---|---|-----------|
| 12 | 2 | 2 | 0 | 0 | 3.5 |
| Сумма рангов нетипичных сдвигов: | | | | | 19 |

Результат: $T_{\text{эмп}} = 19$

Полученное эмпирическое значение $T_{\text{эмп}}$ находится в зоне незначимости.

Таблица 4

Расчет Т-критерия Вилкоксона в экспериментальной группе

«Воспроизведение и оценка ритмов»

[!] За нетипичный сдвиг было принято «уменьшение значения».

| N | "До" | "После" | Сдвиг ($t_{\text{после}} - t_{\text{до}}$) | Абсолютное значение сдвига | Ранговый номер сдвига |
|----------------------------------|------|---------|--|----------------------------|-----------------------|
| 1 | 4 | 4 | 0 | 0 | 2.5 |
| 2 | 2 | 3 | 1 | 1 | 8 |
| 3 | 3 | 4 | 1 | 1 | 8 |
| 4 | 3 | 3 | 0 | 0 | 2.5 |
| 5 | 4 | 5 | 1 | 1 | 8 |
| 6 | 4 | 4 | 0 | 0 | 2.5 |
| 7 | 2 | 3 | 1 | 1 | 8 |
| 8 | 2 | 2 | 0 | 0 | 2.5 |
| 9 | 3 | 4 | 1 | 1 | 8 |
| 10 | 4 | 3 | -1 | 1 | 8 |
| 11 | 5 | 7 | 2 | 2 | 12 |
| 12 | 3 | 4 | 1 | 1 | 8 |
| Сумма рангов нетипичных сдвигов: | | | | | 8 |

Результат: $T_{\text{эмп}} = 8$

Полученное эмпирическое значение $T_{\text{эмп}}$ находится в зоне значимости.

Таблица 5

Расчет Т-критерия Вилкоксона в экспериментальной группе

«Слухоречевая память»

[!] За нетипичный сдвиг было принято «уменьшение значения».

| N | "До" | "После" | Сдвиг ($t_{\text{после}} - t_{\text{до}}$) | Абсолютное значение сдвига | Ранговый номер сдвига |
|---|------|---------|--|----------------------------|-----------------------|
| 1 | 13 | 13 | 0 | 0 | 4.5 |

| | | | | | |
|----------------------------------|----|----|----|---|------------|
| 2 | 11 | 11 | 0 | 0 | 4.5 |
| 3 | 10 | 10 | 0 | 0 | 4.5 |
| 4 | 8 | 9 | 1 | 1 | 9.5 |
| 5 | 8 | 8 | 0 | 0 | 4.5 |
| 6 | 12 | 14 | 2 | 2 | 11.5 |
| 7 | 13 | 13 | 0 | 0 | 4.5 |
| 8 | 11 | 11 | 0 | 0 | 4.5 |
| 9 | 7 | 9 | 2 | 2 | 11.5 |
| 10 | 9 | 9 | 0 | 0 | 4.5 |
| 11 | 9 | 9 | 0 | 0 | 4.5 |
| 12 | 12 | 11 | -1 | 1 | 9.5 |
| Сумма рангов нетипичных сдвигов: | | | | | 9.5 |

Результат: $T_{\text{эм}} = 9.5$

Полученное эмпирическое значение $T_{\text{эм}}$ находится в зоне неопределенности.

Таблица 6

Расчет Т-критерия Вилкоксона в экспериментальной группе

«Опознание наложенных изображений»

[!] За нетипичный сдвиг было принято «уменьшение значения».

| N | "До" | "После" | Сдвиг ($t_{\text{после}} - t_{\text{до}}$) | Абсолютное значение сдвига | Ранговый номер сдвига |
|----|------|---------|--|----------------------------|-----------------------|
| 1 | 4 | 3.5 | -0.5 | 0.5 | 7 |
| 2 | 2.5 | 3 | 0.5 | 0.5 | 7 |
| 3 | 1 | 2 | 1 | 1 | 11 |
| 4 | 2 | 2 | 0 | 0 | 2 |
| 5 | 2.5 | 3 | 0.5 | 0.5 | 7 |
| 6 | 3 | 3 | 0 | 0 | 2 |
| 7 | 4.5 | 4 | -0.5 | 0.5 | 7 |
| 8 | 2 | 2.5 | 0.5 | 0.5 | 7 |
| 9 | 5 | 5 | 0 | 0 | 2 |
| 10 | 3 | 3.5 | 0.5 | 0.5 | 7 |
| 11 | 4 | 3.5 | -0.5 | 0.5 | 7 |
| 12 | 3.5 | 5 | 1.5 | 1.5 | 12 |

| | |
|----------------------------------|----|
| Сумма рангов нетипичных сдвигов: | 21 |
|----------------------------------|----|

Результат: $T_{эмп} = 21$

Полученное эмпирическое значение $T_{эмп}$ находится в зоне незначимости.

Таблица 7

Расчет Т-критерия Вилкоксона в экспериментальной группе

«Опознавание незаконченных изображений»

[!] За нетипичный сдвиг было принято «нулевое значение».

| N | "До" | "После" | Сдвиг ($t_{\text{после}} - t_{\text{до}}$) | Абсолютное значение сдвига | Ранговый номер сдвига |
|----------------------------------|------|---------|--|----------------------------|-----------------------|
| 1 | 2 | 3 | 1 | 1 | 9 |
| 2 | 2.5 | 2.5 | 0 | 0 | 3 |
| 3 | 6 | 6 | 0 | 0 | 3 |
| 4 | 2 | 2.5 | 0.5 | 0.5 | 6.5 |
| 5 | 3 | 3.5 | 0.5 | 0.5 | 6.5 |
| 6 | 2 | 4 | 2 | 2 | 11.5 |
| 7 | 2 | 2 | 0 | 0 | 3 |
| 8 | 4.5 | 4.5 | 0 | 0 | 3 |
| 9 | 5 | 6 | 1 | 1 | 9 |
| 10 | 3 | 3 | 0 | 0 | 3 |
| 11 | 4 | 6 | 2 | 2 | 11.5 |
| 12 | 2 | 3 | 1 | 1 | 9 |
| Сумма рангов нетипичных сдвигов: | | | | | 15 |

Результат: $T_{эмп} = 15$

Полученное эмпирическое значение $T_{эмп}$ находится в зоне неопределенности.

Таблица 8

Расчет Т-критерия Вилкоксона в экспериментальной группе

«Конструктивный праксис»

[!] За нетипичный сдвиг было принято «уменьшение значения».

| N | "До" | "После" | Сдвиг ($t_{\text{после}} - t_{\text{до}}$) | Абсолютное значение сдвига | Ранговый номер сдвига |
|---|------|---------|--|----------------------------|-----------------------|
| 1 | 1 | 1.5 | 0.5 | 0.5 | 9 |

| | | | | | |
|----------------------------------|-----|-----|------|-----|-----------|
| 2 | 2 | 2 | 0 | 0 | 3 |
| 3 | 2 | 2.5 | 0.5 | 0.5 | 9 |
| 4 | 2.5 | 2 | -0.5 | 0.5 | 9 |
| 5 | 1 | 1.5 | 0.5 | 0.5 | 9 |
| 6 | 1 | 1 | 0 | 0 | 3 |
| 7 | 2 | 2 | 0 | 0 | 3 |
| 8 | 1.5 | 2 | 0.5 | 0.5 | 9 |
| 9 | 1.5 | 1.5 | 0 | 0 | 3 |
| 10 | 2 | 1.5 | -0.5 | 0.5 | 9 |
| 11 | 1 | 1.5 | 0.5 | 0.5 | 9 |
| 12 | 1 | 1 | 0 | 0 | 3 |
| Сумма рангов нетипичных сдвигов: | | | | | 18 |

Результат: $T_{\text{эмп}} = 18$

Полученное эмпирическое значение $T_{\text{эмп}}$ находится в зоне незначимости.

**Дополнительная общеобразовательная коррекционно-развивающая
программа психолого-педагогической направленности
«Нейропсихологическая коррекция трудностей в освоении
образовательной программы у младших школьников»**

Возраст обучающихся 7-10 лет

Срок реализации 3 месяца

Автор-составитель:
С.Е. Шауберт

Содержание

| | | |
|--|---|------------|
| 1. | Пояснительная записка..... | 133 |
| 1.1. | Актуальность и перспективность программы..... | 133 |
| 1.2. | Научные, методологические, теоретические и нормативно- правовые основания программы..... | 135 |
| 1.3. | Практическая направленность..... | 136 |
| 1.4. | Цель и задачи программы..... | 137 |
| 1.5 | Категория участников программы..... | 137 |
| 1.6 | Продолжительность, форма и количество занятий..... | 137 |
| 1.7 | Требования к результату освоения детьми программы, система оценок результатов | 138 |
| 1.8 | Данные о практической апробации программы..... | 138 |
| 2. | Учебно-тематический план программы..... | 139 |
| 3. | Содержание учебного плана..... | 139 |
| 4. | Календарный учебный план..... | 140 |
| 5. | Система условий реализации программы..... | 142 |
| 5.1 | Структура и содержание программы..... | 142 |
| 5.2 | Методы, используемые при реализации программы..... | 142 |
| 5.3 | Критерии ограничения и противопоказания на участие в освоении программы..... | 142 |
| 5.4 | Гарантия прав участников программы, описание сфер ответственности, основных прав и обязанностей участников программы (специалистов, детей, родителей)..... | 143 |
| 5.5 | Требования к условиям реализации программы..... | 143 |
| Приложение 1. Примерное содержание занятий | | |
| Приложение 2. Диагностический блок | | |
| Приложение 3. Заявление на зачисление в программу | | |
| Приложение 4. Согласие на обработку персональных данных | | |
| Приложение 5. Договор безвозмездного оказания услуг | | |

1. Пояснительная записка

1.1. Актуальность и перспективность программы

Круг возможных причин в трудностях освоения образовательной программы младших школьников очень широк, что требует дифференцированного подхода к диагностике и использования широкого спектра психодиагностических методик, которые направлены на исследование индивидуально-психологических особенностей ребенка и позволяют выявить психологические и психофизиологические механизмы, определяющие неуспех учащегося в усвоении школьной программы.

Своевременная ранняя диагностика и профилактика трудностей в обучении помогает предотвратить складывание и закрепление у детей стихийных, не всегда адекватных способов компенсации недостатков в функционировании тех или иных познавательных функций, еще не закончивших свое формирование[30].

Проблему индивидуального подхода и качественного анализа особенностей развития ребенка можно успешно решить с помощью дифференциальной нейропсихологии детского возраста (А.В. Ахутина, Ж.М. Глозман, Н.М. Пылаева) основной задачей которой является исследование индивидуальных различий в формировании психических функций на разных этапах онтогенеза. Синдромный анализ состояния ВПФ как базовый методический прием работы используется в отношении детей школьного возраста и позволяет выделить основные типы и варианты развития и отклонений в развитии психических функций у детей в связи с особенностями формирования мозга (А.Р. Лурия). На основании дифференцированной и системной нейропсихологической диагностики, не ограничивающейся выявлением слабых звеньев в развитии ребенка, но определяющей зону его ближайшего развития (в понимании этого термина Л.С. Выготским), может быть построена своевременная программа коррекционно-развивающих занятий.

Н.М.Пылаева упорядочила трудности, встречающиеся в обучении, по частоте встречаемости:

1. сниженная работоспособность, колебания внимания, слабость мнестических процессов, недостаточная сформированность речи;
2. недостаточное развитие функций программирования и контроля;
3. зрительно-пространственные и квази-пространственные трудности;
- 4 и 5 место делят трудности переработки слуховой и зрительной информации.

Так, например, исходя из основных трудностей в освоении образовательной программы, Л.С. Цветкова предлагает проводить обследование детей младшего школьного возраста, учитывая следующие особенности:

1. Предметные действия – тесты на все виды праксиса и особенно – динамического, позы и пространства.
2. Восприятие (разной модальности) и особенно – речевой слух, предметно-зрительное восприятие и тактильное восприятие предметов.
3. Память – общая (непосредственная и отсроченная), слухоречевая, предметно-зрительная.
4. Внимание – о его состоянии делается вывод на основании предыдущих видов деятельности ребенка.
5. Речь – изучается педагогом в процессе всего обследования, т.к. во всех тестах можно обнаружить состояние понимания речи (инструкций), диалогической речи, состава лексики и фразовой речи. Специально нужно исследовать фонематический слух, повторение, называние предметов и слов-действий, спонтанную речь (пересказ картинки, у старших детей — устное сочинение, текст — «расскажи, как провел лето» и др.).
6. Интеллект — простые тесты на аналогии, классификацию предметных картинок, классификацию (разложить по группам) всех предметов, которые лежат на столе (находятся в комнате).

7. Во время игры исследуется и ориентировка ребенка в месте и времени: какое сегодня число (месяц, год), а где ты сейчас находишься и т.д.».».

По мнению Т.В. Ахутиной необходимо внедрение нейропсихологического подхода к коррекции трудностей в обучении. Данный подход позволит решить следующие задачи:

- выявлять сильные и слабые компоненты высших психических функций ребенка;
- предсказывать, до какой степени особенности обработки информации будут влиять на развитие психических функций и обучение;
- строить гипотезы об эффективных стратегиях коррекционного воздействия[28].

1.2 Научные, методологические, теоретические и нормативно-правовые основания программы

Методологической основой данной программы явились:

1. фундаментальные научные работы, раскрывающие основные положения о ведущей роли обучения в развитии (Л.И. Божович, Л.С. Выготский, Л.Я. Гальперин, В.В. Давыдов и др.);
2. теории деятельностного подхода в формировании личности (Б.Г. Ананьев, П.П. Блонский, Л.И. Божович, Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн и др.);
3. теории возрастной периодизации (Л.С. Выготский, П. П. Блонский, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов и др.);
4. теории, раскрывающие основные положения коррекционно-развивающей работы (В.В. Гладкая, И.А. Зимняя и др.);
5. основные положения о локализации высших психических функций (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия);
6. основы нейропсихологической коррекции и диагностики (А.В. Семенович, Т.В. Ахутина, А.Е. Соболева, Глозман Ж.М.).

Нормативно-правовой основой для разработки данной программы явились следующие нормативно-правовые акты: Конвенция ООН о правах ребенка; Конституция Российской Федерации; Федеральный Закон от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (с изменениями и дополнениями); Федеральный закон от 24 июля 1998 года №124-ФЗ «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации» (с изменениями и дополнениями); План основных мероприятий до 2020 года, проводимых в рамках Десятилетия детства» (утвержден Распоряжением Правительства РФ от 06.07.2018 №1375-р «Об утверждении плана основных мероприятий до 2020 года, проводимых в рамках Десятилетия детства»); Письмо Минобрнауки России от 10.02.2015 №ВК-268/07 "О совершенствовании деятельности центров психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи"; Устав государственного бюджетного учреждения Свердловской области «Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи «Ладо» (утвержден приказом Министерства общего и профессионального образования).

1.3 Практическая направленность

Предлагаемая программа является программой дополнительного образования. По типу данная программа относится к коррекционно-развивающим психолого-педагогическим программам.

Программа «Нейропсихологическая коррекция трудностей в освоении образовательной программы у младших школьников» предназначена для решения трудностей в освоении образовательной программы, повышения эффективности усвоения учебного материала.

При отборе содержания и его организации мы опирались на основные принципы коррекционно-развивающей работы:

- принцип научности;
- принцип комплексности (организация воздействия на различных уровнях социального пространства, семьи и личности);

- принцип системности;
- принцип последовательности;
- принцип адресности, дифференцированность (учет индивидуальных характеристик);
- принцип личной заинтересованности и ответственности участников;
- принцип максимальной активности личности.

1.4. Цели и задачи реализации программы

Цель: Создание условий для развития и коррекции высших психических функций для преодоления трудностей в освоении образовательной программы обучающимися.

Задачами программы являются:

- повышение работоспособности, устойчивости внимания, повышение уровня развития мнестических процессов;
- повышение уровня развития функций программирования и контроля;
- устранение трудностей переработки слуховой и зрительной информации;
- повышение уровня развития пространственных представлений;
- улучшение развития двигательной и графомоторной сферы.

1.5 Категория участников программы

Программа нейропсихологической коррекции предназначена для детей в возрасте от 7 до 10 лет, имеющих трудности в освоении образовательной программы, выявленные в ходе первичной психодиагностики (в том числе по рекомендации педагогов, запроса родителей, по результатам протокола ПМПК).

1.6 Продолжительность, форма и количество занятий

Работа по программе начинается с индивидуальной психодиагностики ребенка на предмет развития высших психических функций (определения нейропсихологических индексов), анкетирования родителей на предмет наличия тех или иных трудностей в освоении образовательной программы (психодиагностика представлена в приложении 2).

Групповые занятия педагога-психолога проводятся 2 раза в неделю по 60 минут. Программа предполагает проведение 24 занятий, в течение 3 месяцев.

Каждое занятие представляет собой комплекс упражнений, направленных на развитие соответствующих нейропсихологических показателей и состоит из следующих компонентов:

1. Ритуальное приветствие
2. Блок развития серийной организации движений и действий.
3. Блок развития регуляции и контроля деятельности.
4. Блок развития переработки
кинестетической/зрительной/пространственной информации.
5. Блок развития мышления.
6. Блок развития переработки слуховой информации, речи.
7. Блок развития мнестических процессов.
8. Ритуальное прощание.

Помимо групповой работы с детьми необходимо проведение консультативных мероприятий для родителей, педагогов с целью закрепления достигнутых на занятиях результатов.

1.7. Требования к результату освоения детьми программы, система оценок результатов

Предполагаемым результатом работы по данной программе является гармонизация развития высших психических функций с целью преодоления трудностей в освоении образовательной программы.

Оценка качества освоения программы будет определяться системой количественных и качественных показателей, которые могут быть замерены или отслежены с помощью диагностических процедур, наблюдения, опроса детей и родителей. К числу таких показателей будут относиться изменения в показателях нейропсихологических индексов в соответствии с проведенными нейропсихологическими пробами.

Диагностические методики представлены в приложении 2.

1.8 Данные о практической апробации программы

Апробация программы проводилась на обучающихся 2 коррекционного класса г. Полевского, на базе ГБУ СО ЦППМСП «Лад». Всего в апробации приняло участие 12 обучающихся.

Апробация показала положительные результаты по развитию нейропсихологических показателей.

2. Учебно-тематический план программы

| № п/п | Название раздела, темы | Количество времени | | | Формы аттестации/ Контроля |
|----------|--|--------------------|--------|----------|---|
| | | Всего | Теория | Практика | |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 1 | Блок развития серийной организации движений и действий | 4 часа | - | 4 часа | диагностическое обследование, анкетирование |
| 2 | Блок развития регуляции и контроля деятельности | 4 часа | - | 4 часа | диагностическое обследование, анкетирование |
| 3. | Блок развития переработки кинестетической/зрительной/пространственной информации | 4 часа | - | 4 часа | диагностическое обследование, анкетирование |
| 4 | Блок развития мышления | 4 часа | - | 4 часа | диагностическое обследование, анкетирование |
| 5 | Блок развития переработки слуховой информации, речи | 4 часа | - | 4 часа | диагностическое обследование, анкетирование |
| 6 | Блок развития мнестических процессов. | 4 часа | - | 4 часа | диагностическое обследование, анкетирование |

3. Содержание учебного плана программы

| № п/п | Название раздела, темы | Задания, упражнения, игры |
|----------|------------------------|---------------------------|
| 1 | 2 | 3 |

| | | |
|----|---|---|
| 1 | Блок развития серийной организации движений и действий | Игры с теннисным мячом: «Вверх-вниз, влево-вправо», «Животный мяч», «Сверху-вниз», «Крест-накрест», «Коготки» и др.* |
| 2 | Блок развития регуляции и контроля деятельности | Представлен графическими диктантами: «Слон», «Ключ», «Верблюд» |
| 3. | Блок развития переработки кинестетической/зрительной/пространственной информации (сенсорная игра, ритмы). | Упражнения: «Постучи как я», «Рисунки и буквы на спине и ладонях», «Ощупывание фигурок и букв», «Чего здесь не хватает», «Письмо в воздухе» |
| 4 | Блок развития мышления | Игра «Какое что бывает», «Жили-были», «Главный предмет», «Слова-близнецы», «Анаграммы» |
| 5 | Блок развития переработки слуховой информации, речи | «Знакомство со звуками», «Поймай звук», «Составь рассказ» |
| 6 | Блок развития мнестических процессов. | «Повтори фигуру», «Магазин», «Повтори», «Зарисуй, что запомнил» |

***полный список упражнений и их описание по каждому блоку представлены в приложении 1**

4. Календарный учебный график

| № п/п | Наименование разделов и тем | Неделя, день | Всего час. | Виды учебной работы, минуты | | | Формы контроля |
|-------|-----------------------------|---------------------|------------|-----------------------------|---------|------|----------------|
| | | | | лекции | Занятия | Само | |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
| 1 | Занятие 1 | 1-ая неделя/вторник | 1 | - | 1 | - | наблюдение |
| 2 | Занятие 2 | 1-ая неделя/четверг | 1 | - | 1 | - | наблюдение |
| 3 | Занятие 3 | 2-ая неделя/вторник | 1 | - | 1 | - | наблюдение |
| 4 | Занятие 4 | 2-ая неделя/четверг | 1 | - | 1 | - | наблюдение |
| 5 | Занятие 5 | 3-ая неделя/вторник | 1 | - | 1 | - | наблюдение |

| | | | | | | | |
|-----------|------------|-----------------------------|---|---|---|---|------------|
| 6 | Занятие 6 | 3-ая неделя/четвер г | 1 | - | 1 | - | наблюдение |
| 7 | Занятие 7 | 4-ая неделя/вторн ик | 1 | - | 1 | - | наблюдение |
| 8 | Занятие 8 | 4-ая неделя/четвер г | 1 | - | 1 | - | наблюдение |
| 9 | Занятие 9 | 5-ая неделя/вторн ик | 1 | - | 1 | - | наблюдение |
| 10 | Занятие 10 | 5-ая неделя/четвер г | 1 | - | 1 | - | наблюдение |
| 11 | Занятие 11 | 6-ая неделя/вторн ик | 1 | - | 1 | - | наблюдение |
| 12 | Занятие 12 | 6-ая неделя/четвер г | 1 | - | 1 | - | наблюдение |
| 13 | Занятие 13 | 7-ая неделя/вторн ик | 1 | - | 1 | - | наблюдение |
| 14 | Занятие 14 | 7-ая неделя/четвер г | 1 | - | 1 | - | наблюдение |
| 15 | Занятие 15 | 8-ая неделя/вторн ик | 1 | - | 1 | - | наблюдение |
| 16 | Занятие 16 | 8-ая неделя/четвер г | 1 | - | 1 | - | наблюдение |
| 17 | Занятие 17 | 9-ая неделя/вторн ик | 1 | - | 1 | - | наблюдение |
| 18 | Занятие 18 | 9-ая неделя/четвер г | 1 | - | 1 | - | наблюдение |
| 19 | Занятие 19 | 10-ая неделя/вторн ик | 1 | - | 1 | - | наблюдение |
| 20 | Занятие 20 | 10-ая неделя/четвер г | 1 | - | 1 | - | наблюдение |
| 21 | Занятие 21 | 11-ая неделя/вторн ик | 1 | - | 1 | - | наблюдение |
| 22 | Занятие 22 | 11-ая неделя/четвер г | 1 | - | 1 | - | наблюдение |

| | | | | | | | |
|-----------|--------------|-----------------------------|--------------------|---|-------------------------|---|---|
| 23 | Занятие 23 | 12-ая неделя/вторн ик | 1 | - | 1 | - | наблюдение |
| 24 | Занятие 24 | 12-ая неделя/четвер г | 1 | - | 1 | - | наблюдение |
| | ИТОГО | | 24 часа | - | 24 час а | - | Диагностическое обследование, анкетирова ние |
| | ВСЕГО | | 24 часа | | | | |

5. Система условий реализации программы

5.1 Структура и содержание занятий

Программа состоит из игр и упражнений, направленных на развитие ВПФ.

Каждое занятие состоит из: ритуального приветствия, основной части (упражнения по 6 основным блокам), ритуального прощания.

5.2 Методы, используемые при реализации программы

При реализации данной программы использованы методы нейропсихологической коррекции:

- двигательные упражнения;
- сенсорные упражнения;
- упражнения, направленные на развитие мышления;
- мнестические упражнения;
- ритмические упражнения;
- графические диктанты;
- упражнения, направленные на развитие способности переработки зрительной/слуховой/кинестетической информации.

5.3 Критерии ограничения и противопоказания на участие в освоении программы

Показанием к работе по данной программе являются все случаи трудностей в освоении образовательной программы при отсутствии следующих противопоказаний:

1. Психические заболевания, протекающие с расстройством сознания, актуальными бредовыми идеями и резким возбуждением (в стадии обострения);

2. Выраженные нарушения двигательных функций, приводящие к невозможности самообслуживания и самостоятельного передвижения больных;

3. Грубые расстройства слуха, и зрения, препятствующие коррекционному процессу;

4. Противопоказанием к двигательным упражнениям может быть поставленный врачебный диагноз, в котором не рекомендуются физические нагрузки (послеоперационный период, обострение сердечно-сосудистых заболеваний, острое психотическое состояние и др.).

5.4 Гарантия прав участников программы, описание сфер ответственности, основных прав и обязанностей участников программы (специалистов, детей, родителей)

Гарантия прав участников программы, описание сфер ответственности, основных прав и обязанностей участников программы (специалистов, детей, родителей) определяется нормативно-правовыми актами учреждения, в котором проводятся занятия. На примере ППМС-Центра:

Ребенок зачисляется в программу на основании заявления родителя/законного представителя (приложение 3).

Каждый родитель/законный представитель заполняет согласие на обработку персональных данных (приложение 4)

Гарантии прав участников программы определяются на основе договора, утвержденного Центром (приложение 5).

5.5 Требования к условиям реализации программы

Для реализации программы использованы методические пособия по коррекционно-развивающей работе, сборники упражнений, диагностические сборники (В.С. Колганова, Е.В. Пивоварова, Т.В. Ахутина, А.В. Семенович)

Для обеспечения реализации программы необходимо помещение, оборудованное мебелью и освещением (стол, стулья), а также оборудованная

сенсорная комната (музыкальный центр, кресла для релаксации, светоприборы и др.).

Необходимые средства для обеспечения программы: бумага А4, А3, акварельная бумага, ватман, карандаш, бланки методик, гуашь, кисти, флипчарт, маркеры, наборы теннисных мячей (по 2 на каждого ребенка в программе), сенсорное оборудование (мешочки с различным наполнением, объемные буквы и цифры, кубики), наглядные пособия (разрезные картинки, бланки с заданиями).

Кадровые условия реализации программы: реализацию Программы осуществляет педагог-психолог с высшим профессиональным образованием по специальности или направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» (либо «Клинический психолог»), имеющий опыт коррекционно-развивающей и профилактической работы, имеющий курсы повышения квалификации по теме «Детская нейропсихология» от 144 ч..

Примерное содержание занятий.

Занятие 1

1. Ритуальное приветствие: «Я сегодня вот такой»

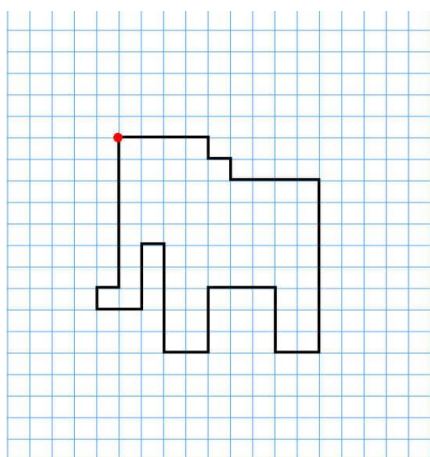
Каждый по очереди говорит: «Здравствуйте. Я сегодня вот такой» - и показывает не вербально свое состояние. Остальные дети говорят: «Здравствуй, Ваня! Ваня сегодня вот такой» и копируют его жесты, мимику, позу.

В игре должен принять участие каждый ребенок. В заключение дети берутся за руки и хором говорят: «Здравствуйте все!»

2. Упражнение «Вверх-вниз, влево-вправо». Знакомство с теннисным мячом.

Каждый ребенок берет по теннисному мячу и встает в круг, по команде педагога выполняет необходимое действие: «вверх» - подбросить мяч и поймать – проследив за ним глазами, «вниз» - бросить мяч в пол, поймать, проследив глазами, «влево»-«вправо» - передать по направлению в круг другому ребенку свой мяч.

3. Графический диктант «Слон»



Отступить 1 клетку вправо.
4 право; 1 низ; 1 право; 1 низ; 4 право;
8 низ; 2 лево; 3 верх; 3 лево; 3 низ;
2 лево; 5 верх; 1 лево; 3 низ; 2 лево;
1 верх; 1 право; 7 верх.

4. Упражнение: «Постучи, как я». Воспроизведение ритмов.

Выполняются ритмы, задаваемые педагогом.

5.«Анаграммы». Решите анаграммы (слова с перепутанными буквами) и исключите лишнее слово, например:

ААЛТЕРК КОЖАЛ ДМОНЧЕА ШКААЧ (ответ: чемодан, т.к. все остальные - посуда)

НИАВД СЕОТТ СЛОТ ЛЕКСОР (ответ: тесто, т.к. все остальное - мебель)

ЖААРБ ТЯХА НУССКА КОДАЛ (ответ: скунс, т.к. остальные - типы судов)

АТСЕН ТИВОНОКР РАКЫШ КООН (ответ: воротник, т.к. остальные - части дома)

6. Упражнение «Знакомство со звуками»

Послушайте звуки природы, транспорта, домашние. Дети должны определить, какова природа этих звуков.

7. Упражнение «Шапка - невидимка». В течение трех секунд надо запомнить все предметы, собранные под шапкой, которая на это время поднимается, а затем перечислить их.

8. Ритуальное прощание «Встретимся опять»

Все дети дружно встают в круг, протягивают вперед левую руку “от сердца, от души” (получается пирамида из ладошек) и говорят традиционные слова:

“Раз, два, три, четыре, пять – скоро встретимся опять!”.

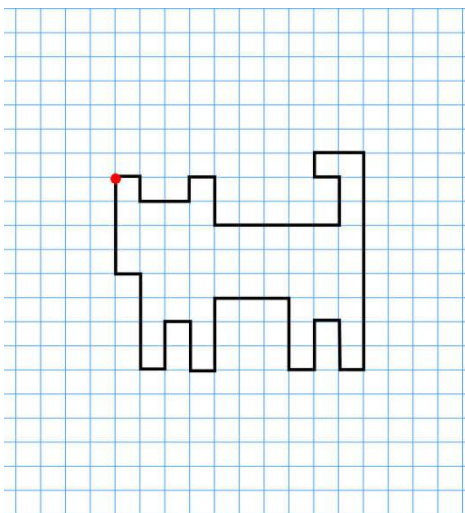
Занятие 2

1. Ритуальное приветствие: «Я сегодня вот такой»

2. Упражнение «Животный мяч»

У каждого ребенка теннисный мяч, одна рука находится на уровне живота, раскрытой ладонью вверх. Задача ребенка попасть мячом в руку, которая находится на животе, опустив его второй рукой, находящейся на уровне глаз. Мяч необходимо отслеживать глазами. 10 попаданий.

3. Графический диктант «Кот»



Отступить 1 клетку вправо.

1 право; 1 низ; 2 право; 1 верх; 1 право;
2 низ; 5 право; 2 верх; 1 лево; 1 верх;
2 право; 9 низ; 1 лево; 2 верх; 1 лево;
2 низ; 1 лево; 3 верх; 3 лево; 3 низ;
1 лево; 2 верх; 1 лево; 2 низ; 1 лево;
4 верх; 1 лево; 4 верх.

4. Упражнение «Рисунки и буквы на спине и на ладонях».

Дети рисуют пальцем на спине и ладонях друг друга одну из знакомых фигур (треугольник, круг, квадрат и т.д.). Необходимо угадать, какая фигура нарисована. Рисуем сначала на правой, а потом левой руке, рисуя на обеих сторонах кисти.

5. Упражнение «Говори наоборот»

Педагог говорит слова, а детям необходимо вспомнить слово «наоборот». Ход проведения: Большой – маленький, толстый – тонкий, черный – белый, горячий – холодный, пустой – полный, легкий – тяжелый, чистый – грязный, больной – здоровый, ребенок – взрослый, огонь – вода, сильный – слабый, веселый – грустный, красивый – безобразный, трус – храбрец.

6. Упражнение «Поймай звук»

Педагог произносит слова – такие, в которых есть звук «А» и нет, дети должны хлопнуть в ладоши, когда услышат «А».

Слова: мак, парус, стол, сани, валенки, лимон, краски, кино, альбом, сапоги, книга

Педагог произносит слова – такие, в которых есть звук «А» и нет, дети должны хлопнуть в ладоши, когда услышат «А» - также необходимо сказать, в какой части слова он стоит.

Слова: аист, август, стена, игра, осень, пенал, ластик, садик, перо, полоса, телефон, телеграф.

7. Упражнение «Восстанови порядок».

Необходимо приготовить 5-10 игрушек (предметов), разложить их в случайном порядке. Предложите детям запомнить их расположение (15-20 с). Затем дети отворачиваются, а педагог меняет несколько игрушек (предметов) местами. Дети должны восстановить все в первоначальном виде (возможна работа в парах).

8. Ритуальное прощание «Встретимся опять»

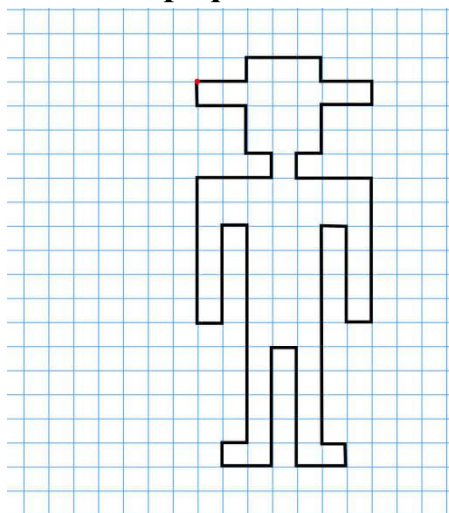
Занятие 3

1. Ритуальное приветствие: «Я сегодня вот такой».

2. Упражнение «Сверху-вниз»

У каждого ребенка теннисный мяч, задача ребенка перебрасывать мяч из руки в руку начиная сверху тела (над головой) и заканчивая на уровне живота. Перебрасывать необходимо как сверху вниз, так и передвигая руки снизу-наверх. В усложненном варианте следим глазами за мячом.

3. Графический диктант «Человек»



Отступить 1 клетку вниз.

2 право; 1 верх; 3 право; 1 низ; 2 право;
1 низ; 2 лево; 2 низ; 1 лево; 1 низ;
3 право; 6 низ; 1 лево; 4 верх; 1 лево;
9 низ; 1 право; 1 низ; 2 лево; 5 верх;
1 лево; 5 низ; 2 лево; 1 верх; 1 право;
9 верх; 1 лево; 4 низ; 1 лево; 6 верх;
3 право; 1 верх; 1 лево; 2 верх; 2 лево;
1 верх.

4. Упражнение «Ощупывание фигурок, букв и цифр, различных по форме и размеру».

Необходимо взять объемные или вырезать из наждачной или бархатной бумаги фигуры (буквы, цифры) различной формы (звездочку, кружок, треугольник, квадрат и т.д.) и величины (большие и маленькие). Нарисовать такие же фигурки на листе бумаги. Попросите детей:

- на ощупь опознать фигуру и, не глядя, найти такую же среди других фигурок этой же, затем другой рукой. Затем смените руки;
- с закрытыми глазами ощупать фигуру, а затем, открыв глаза, указать на нее в ряду нарисованных;

- одной рукой ощупать фигурку, а затем нарисовать ее в воздухе или на листе бумаги сначала той же, а потом другой рукой.

5. Упражнение "Нелогичные ассоциации"

Дайте детям несколько слов, логически не связанных между собой.
Книга Цветок Сосиска Мыло

Предложите им попробовать найти ассоциации, которые бы связывали эти слова. Пусть они фиксируют первые пришедшие на ум ассоциации. Постарайтесь дать простор их воображению, не ограничивайте их рамками логичных ассоциаций. В результате должна получиться маленькая история.

6. Упражнение «Слова со звуком И»

Детям предлагается назвать слова, в которых есть звук И. Далее называются слова со звуком И в начале, середине, конце слова. Посмотрите вокруг, в названиях каких предметов есть звук И.

7. Упражнение «Запомни порядок»

Дети встают полукругом; задача ведущего ребенка -запомнить порядок расположения детей. Первый вариант - он отворачивается и называет детей по порядку; второй вариант - педагог изменяет порядок, переставляя не более трех-пяти детей, а ребенок его восстанавливает.

8. Ритуальное прощание «Встретимся опять»

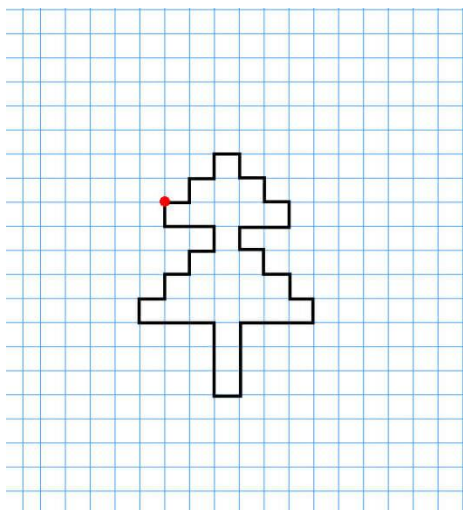
Занятие 4

1. Ритуальное приветствие: «Я сегодня вот такой».

2. Упражнение «Коготки»

У каждого ребенка по два теннисных мяча, задача ребенка резким движением кисти отпустить и тут же поймать мяч. Упражнение выполняется на уровне груди. По 10 повторений – правой, левой рукой, двумя руками (если ребенок справляется одной рукой)

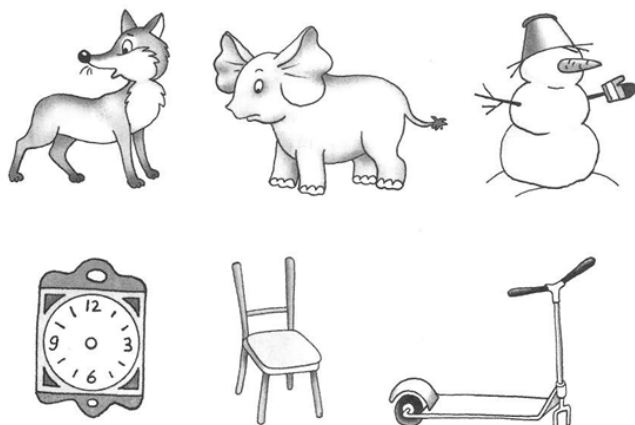
3. Графический диктант «Елка»



Отступить 2 клетки вправо и 1 вниз.
 1 право; 1 верх; 1 право; 1 верх; 1 право;
 1 низ; 1 право; 1 низ; 1 право; 1 низ;
 2 лево; 1 низ; 1 право; 1 низ; 1 право;
 1 низ; 1 право; 1 низ; 3 лево; 3 низ;
 1 лево; 3 верх; 3 лево; 1 верх; 1 право;
 1 верх; 1 право; 1 верх; 1 право; 1 верх;
 2 лево; 1 верх.

4. Упражнение «Чего здесь не хватает?».

Внимательно посмотрев на изображение предмета с недостающими деталями, ребенку надо найти и исправить (дорисовать) «ошибки художника».



5. Упражнение "Найди общее слово"

В этом задании содержатся слова, которые объединены общим смыслом. Этот их общий смысл нужно постараться передать одним словом. Упражнение направлено на развитие такой функции, как обобщение, а также способность к абстракции.

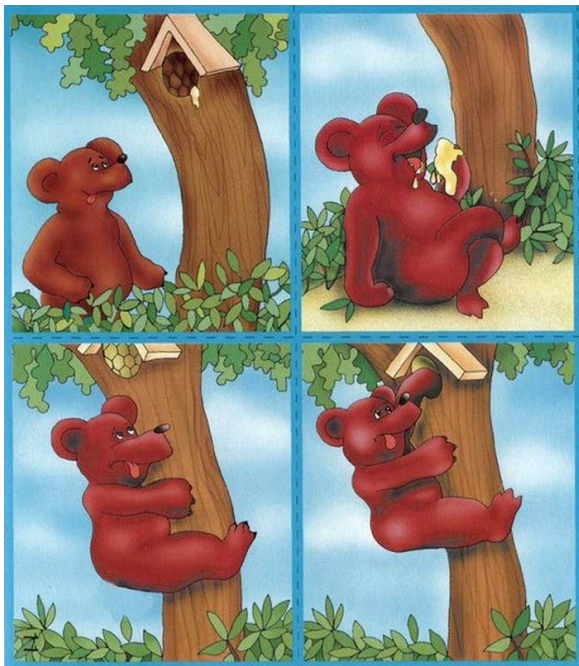
"Каким общим словом можно назвать следующие слова:

1. Вера, Надежда, Любовь, Елена
2. а, б, с, в, н
3. стол, диван, кресло, стул
4. понедельник, воскресенье, среда, четверг

5. январь, март, июль, сентябрь".

6. Упражнение «Составь рассказ»

Глядя на картинку детям необходимо составить последовательный рассказ, что там происходит (разложить картинку в ряд).



7. Упражнение «Повтори фигуру»

Детям раздаются счетные палочки, педагог на несколько секунд показывает фигуры, которые он выполнил с помощью палочек, задача детей повторить увиденное.

8. Ритуальное прощание «Встретимся опять»

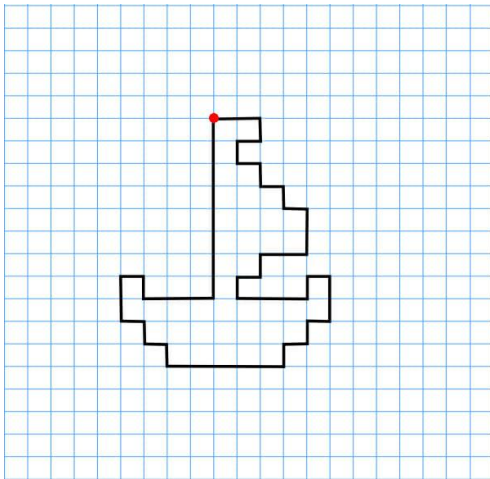
Занятие 5

1. Ритуальное приветствие: «Я сегодня вот такой».

2. Упражнение «Крест-накрест»

У каждого ребенка теннисный мяч, задача ребенка кидать мяч в пол на перекрест (например, левой рукой к правой ноге), затем поймать. По 10 повторений – правой, левой рукой.

3. Графический диктант «Кораблик»



Отступить 4 клетки вправо.

2 право; 1 низ; 1 лево; 1 низ; 1 право;
 1 низ; 1 право; 1 низ; 1 право; 2 низ;
 2 лево; 1 низ; 1 лево; 1 низ; 3 право;
 1 верх; 1 право; 2 низ; 1 лево; 1 низ;
 1 лево; 1 низ; 5 лево; 1 верх; 1 лево;
 1 верх; 1 лево; 2 верх; 1 право; 1 низ;
 3 право; 8 верх.

4. Упражнение «Письмо в воздухе».

Психолог рисует в воздухе перед ребенком различные фигуры, буквы, цифры и т.д., которые он должен опознать и назвать.

5. Игра "Какое что бывает?"

Взрослый задает вопросы, а дети отвечают. Примеры:

- Что бывает высоким? (дерево, столб, человек, дом). Здесь уместно спросить, что выше - дерево или дом; человек или столб.

- Что бывает длинным? (коротким)

- Что бывает широким (узким)?

- Что бывает круглым (квадратным)?

6. Упражнение «Составь рассказ»

Глядя на картинку детям необходимо составить последовательный рассказ, что там происходит (разложить картинку в ряд).



7. Упражнение «Магазин».

Дети делятся на пары. Один из них посылает другого в «магазин» и попросить запомнить все предметы, которые надо купить. Начинают с одного-двух предметов, постепенно увеличивая их количество до пяти-семи. Магазины могут быть разными: «Булочная», «Молоко», «Игрушки» и любые другие.

8. Ритуальное прощание «Встретимся опять»

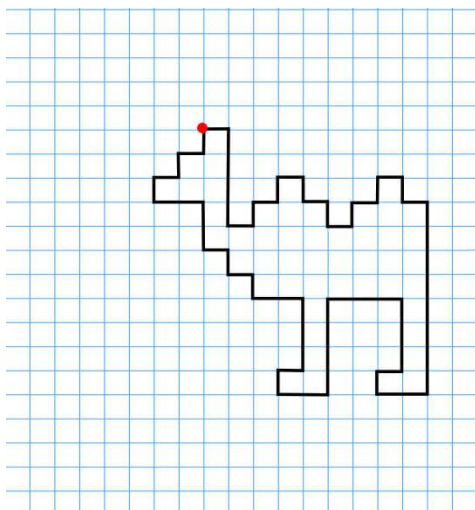
Занятие 6

1. Ритуальное приветствие: «Я сегодня вот такой».

2. Упражнение «Поймай боком»

У каждого ребенка теннисный мяч. Необходимо зажать мяч между рукой подмышкой, ладонь раскрыть кверху, рука прямая. Положение тела прямо. Аккуратно отпускаю мяч. Необходимо попасть мячом в ладонь. По 10 повторений – правой, левой рукой.

3. Графический диктант «Верблюд»



Отступить 2 клетки вправо.

1 право; 4 низ; 1 право; 1 верх; 1 право;
 1 верх; 1 право; 1 низ; 1 право; 1 низ;
 1 право; 1 верх; 1 право; 1 верх; 1 право;
 1 низ; 1 право; 8 низ; 2 лево; 1 верх;
 1 право; 3 верх; 3 лево; 4 низ; 2 лево;
 1 верх; 1 право; 3 верх; 2 лево; 1 верх;
 1 лево; 1 верх; 1 лево; 2 верх; 2 лево;
 1 верх; 1 право; 1 верх; 1 право; 1 верх.

4. Упражнение «Угадай что».

Необходимы мешочки с разным наполнением: горох, пух, песок, камни и др. Ребенок должен опознать и назвать то, что находится в мешке.

5. Игра "Жили-были..."

Взрослый задает вопрос "Жил-был цыпленок, что с ним потом стало?" - "Он стал петушком".

"Жила-была тучка, что с ней потом стало?" - "Из нее дождик пролился"

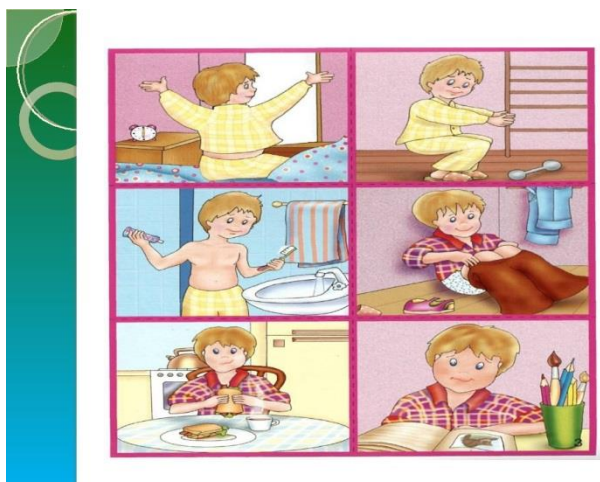
"Жил-был ручеек, что с ним стало?" - "Зимой замерз", "Засох в жару".

"Жило-было семечко, что с ним потом стало?" - "Из него цветок вырос"

"Жил-был кусочек глины, что с ним потом стало?" - "Из него сделали кирпич (вазу...).

6. Упражнение «Составь рассказ»

Глядя на картинку детям необходимо составить последовательный рассказ, что там происходит (разложить картинку в ряд).



7. Упражнение «Повтори».

Ведущий ребенок показывает серию движений для других детей (3-5 движений). Задача других детей – повторить.

8. Ритуальное прощание «Встретимся опять».

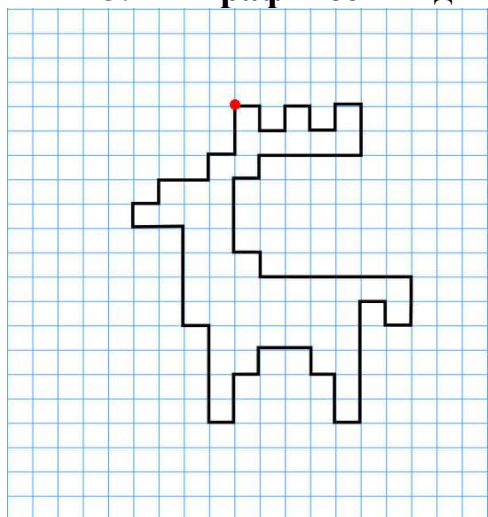
Занятие 7

1. Ритуальное приветствие: «Я сегодня вот такой».

2. Упражнение «Брось соседу»

Дети становятся друг напротив друга. Поочередно бросают друг другу теннисный мяч одной рукой, второй ребенок ловит этот мяч той же рукой. По 10 повторений на каждую руку.

3. Графический диктант «Олень»



Отступить 4 клетки вправо.

1 право; 1 низ; 1 право; 1 верх; 1 право;
1 низ; 1 право; 1 верх; 1 право; 2 низ;
4 лево; 1 низ; 1 лево; 3 низ; 1 право;
1 низ; 6 право; 2 низ; 1 лево; 1 верх;
1 лево; 5 низ; 1 лево; 2 верх; 1 лево;
1 верх; 2 лево; 1 низ; 1 лево; 2 низ; 1 лево;
4 верх; 1 лево; 4 верх; 2 лево; 1 верх;
1 право; 1 верх; 2 право; 1 верх; 1 право;
2 верх.

4. Упражнение «Барабаны».

Дети разбиваются на пары. Каждый ребенок по очереди отбивает ритм на барабане (не более 7 ритмов), задача другого ребенка повторить.

5. Упражнение «Главный предмет»

Взрослый говорит детям: "Сейчас я прочитаю вам ряд слов. Из этих слов вы должны будете выбрать только два, обозначающие главные признаки основного слова, т.е. то, без чего этот предмет не может быть.

Другие слова тоже имеют отношение к основному слову, но они не главные. Вам нужно найти самые главные слова. Например, сад... Как вы думаете, какие из данных слов главные: растения, садовник, собака, забор,

земля, т.е. то, без чего сада быть не может? Может ли быть сад без растений?
Почему?... Без садовника... собаки... забора... земли?... Почему?"

Примерные задания:

- а) Сапоги (шнурки, подошва, каблук, молния, голенище)
- б) Река (берег, рыба, рыболов, тина, вода)
- в) Город (автомобиль, здание, толпа, улица, велосипед)
- г) Сарай (сеновал, лошади, крыша, скот, стены)
- д) Куб (углы, чертеж, сторона, камень, дерево)
- е) Деление (класс, делимое, карандаш, делитель, бумага)
- ж) Игра (карты, игроки, штрафы, наказания, правила)
- з) Чтение (глаза, книга, картинка, печать, слово)
- и) Война (самолет, пушки, сражения, ружья, солдаты)

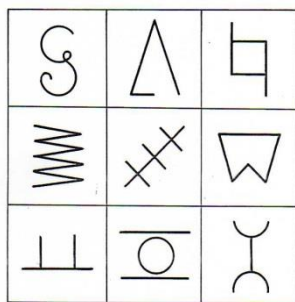
6. Упражнение «Составь рассказ»

Глядя на картинку детям необходимо составить последовательный рассказ, что там происходит (разложить картинку в ряд).



7. Упражнение «Зарисуй, что запомнил».

Педагог показывает картинку, на которой разные фигуры на 30 секунд.
Задача ребенка запомнить и зарисовать что запомнил.



8. Ритуальное прощание «Встретимся опять».

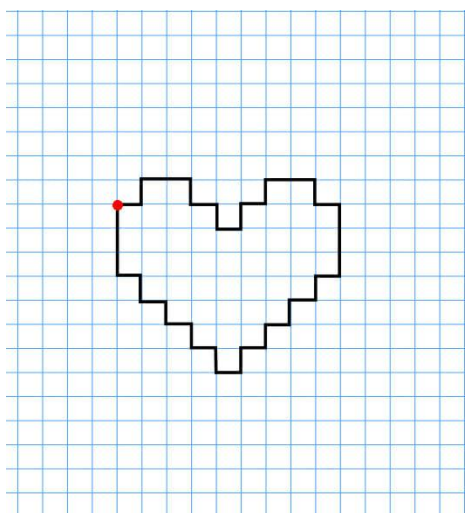
Занятие 8

1. Ритуальное приветствие: «Я сегодня вот такой».

2. Упражнение «В пол, в потолок»

У каждого ребенка 2 теннисных мяча. Задача ребенка бросать мячи сначала в пол одновременно двумя руками, потом поймать, потом подбрасывать вверх и снова ловить. По 10 повторений. За мячом надо следить глазами.

3. Графический диктант «Сердце»



Отступить 1 клетку вниз.

1 право; 1 верх; 2 право; 1 низ; 1 право;
 1 низ; 1 право; 1 верх; 1 право; 1 верх;
 2 право; 1 низ; 1 право; 3 низ; 1 лево;
 1 низ; 1 лево; 1 низ; 1 лево; 1 низ;
 1 лево; 1 низ; 1 лево; 1 верх; 1 лево;
 1 верх; 1 лево; 1 верх; 1 лево; 1 верх;
 1 лево; 3 верх.

4. Упражнение «Кто сказал».

Ведущий ребенок закрывает глаза, педагог указывает на одного ребенка в группе, он говорит какое-либо слово. Задача ведущего ребенка, открыв глаза, указать на того, кто говорил.

5. Упражнение "Слова-близнецы"

"Какое слово обозначает то же самое, что и слова:

1) родник и то, чем открывают дверь;

- 2) прическу у девочки и инструмент для срезания травы;
- 3) ветку винограда и инструмент, которым рисуют.
- 4) овощ, от которого плачут, и оружие для стрельбы стрелами (жгучий овощ и стрелковое оружие);
- 5) часть ружья и часть дерева;
- 6) то, на чем рисуют, и зелень на ветках;
- 7) подъемный механизм для стройки и механизм, который нужно открыть, чтобы полилась вода.

Придумай сам такие слова, которые одинаковы по звучанию, но разные по значению".

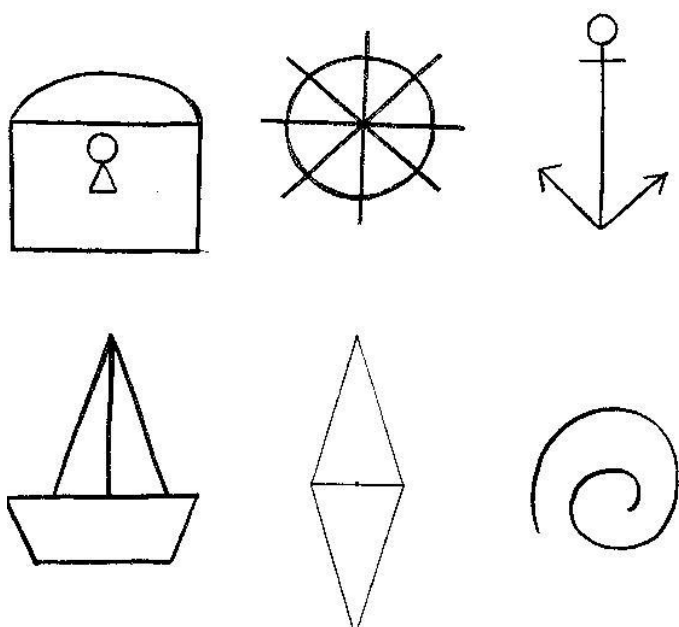
6. Упражнение «Составь рассказ»

Глядя на картинку детям необходимо составить последовательный рассказ, что там происходит (разложить картинку в ряд).



7. Упражнение «Зарисуй, что запомнил».

Педагог показывает картинку, на которой разные фигуры на 30 секунд. Задача ребенка запомнить и зарисовать что запомнил.



8. Ритуальное прощание «Встретимся опять».

Приложение 2

Диагностический блок

| Нейропсихологический индекс | Проба |
|--|---|
| 1. Серийная организация движений и действий | 3. Динамический праксис |
| | 4. Реципрокная координация |
| | 5. Графическая проба |
| | 6. Воспроизведение и оценка ритмов, выполнение ритмов по речевой инструкции |
| | 7. Завершение фраз |
| | 8. Составление рассказа по серии сюжетных картинок |
| 2. Программирование, регуляция и контроль деятельности | 9. Реакция выбора |
| | 10. Таблицы Шульте |
| | 11. Счет |
| | 12. Решение задач |
| | 13. Ассоциативные ряды |
| | 14. Пятый лишний |
| 3. Переработка кинестетической информации | 15. Раскладывание серии картинок |
| | 16. Проксис позы пальцев |
| 4. Переработка слуховой информации | 17. Оральный праксис |
| | 18. Воспроизведение и оценка ритмов |
| | 19. Понимание слов, близких по звучанию |
| | 20. Слухоречевая память |
| 5. Переработка зрительной информации | 21. Пересказ текста |
| | 21. Оpozнание наложенных изображений |
| | 22. Оpozнание перечеркнутых изображений |
| 6. Переработка зрительно-пространственной информации | 23. Оpozнание незаконченных изображений |
| | 25. Проба Хэда |
| | 26. Конструктивный праксис: копирование с поворотом на 180 |
| | 28. Рисунок трехмерного объекта |
| | 29. Проба на зрительно-пространственную память: запоминание трудновербализуемых фигур |
| | 30. Понимание логико-грамматических конструкций |

Приложение 3

Директору ГБУ СО «ЦППМСП «Лад»
И.В. Пестовой

(ФИО родителя (законного представителя))

(паспорт (номер, когда и кем выдан))

Проживающего(ая) по адресу: _____

Контактный телефон: _____

Адрес электронной почты: _____

Заявление

Я, _____

(Ф.И.О. совершеннолетнего, заключающего договор от своего имени, или Ф.И.О. родителя (законного представителя) несовершеннолетнего или наименование организации, предприятия, с указанием Ф.И.О., должности лица, действующего от имени юридического лица),

действующий(ая) в

интересах: _____

(Ф.И.О. несовершеннолетнего)

прошу предоставить мне государственную услугу "Психолого-педагогическая, медицинская и социальная помощь обучающимся, испытывающим трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развитии и социальной адаптации".

К заявлению представляю следующие документы:

- копия свидетельства о рождении ребенка/копия паспорта несовершеннолетнего, достигшего возраста 14 лет;
- паспорт одного из родителей/законного представителя несовершеннолетнего получателя услуги или несовершеннолетнего достигшего возраста 15 лет;
- амбулаторная медицинская карта несовершеннолетнего.

С Уставом ГБУ СО «ЦППМСП «Лад», Лицензией на осуществление образовательной деятельности и Лицензией на осуществление медицинской деятельности ознакомлен(а).

Подпись

расшифровка подписи

Дата "_____" _____ 20__ г.

Приложение 4

СОГЛАСИЕ НА ОБРАБОТКУ ПЕРСОНАЛЬНЫХ ДАННЫХ РОДИТЕЛЯ/ЗАКОННОГО ПРЕДСТАВИТЕЛЯ И НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНЕГО

Я,

(фамилия, имя, отчество)

Проживающий(ая) _____ по _____ адресу

Паспорт _____, _____
выдан

(серия, номер) _____ (кем и когда)

являясь родителем/ законным представителем несовершеннолетнего

(фамилия, имя, отчество ребенка)

в соответствии с требованиями Федерального Закона №152-ФЗ «О персональных данных», даю согласие ГБУ СО «ЦППМСП «Ладо», расположенного по адресу: 623384, Свердловская обл., г. Полевской, м-н Черемушки, 24 (далее – Оператор), на обработку моих персональных данных и персональных данных несовершеннолетнего, включающих: фамилию, имя, отчество; год, месяц, дата рождения; пол; адрес фактического проживания; контактные телефоны; место (учебы) работы; семейное, социальное положение; данные о состоянии здоровья.

Цель обработки: оказание психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи; ведение статистики.

Перечень действий с персональными данными: ввод, сбор, систематизация, накопление, хранение, обновление, изменение, удаление, уничтожение, использование, обезличивание, передача по внутренней сети, передача во внешние организации (лечебные, образовательные и др. организации по письменному запросу в соответствии с действующим законодательством РФ), блокирование, осуществление любых иных действий, предусмотренных действующим законодательством РФ.

Оператор гарантирует, что обработка персональных данных осуществляется в соответствии с действующим законодательством РФ.

Я проинформирован, Оператор будет обрабатывать персональные данные как неавтоматизированным, так и автоматизированным способом обработки.

Данное Согласие действует бессрочно.

Порядок отзыва Согласия: по письменному заявлению. В случае получения письменного заявления об отзыве настоящего согласия на обработку персональных данных, Оператор обязуется прекратить обработку персональных данных.

Я подтверждаю, что, давая такое Согласие, я действую по собственной воле (и в интересах несовершеннолетнего).

Мне разъяснены мои права и обязанности, связанные с обработкой персональных данных.

« _____ » 20 ____ г.
(Подпись) (Расшифровка подписи)

_____/_____/_____

ДОГОВОР № _____
безвозмездного оказания услуг

г. Полевской

" ____ " _____ 20 ____ г.

Родитель (законный представитель) _____

именуемый в дальнейшем "Заказчик", действующий от своего имени и в интересах несовершеннолетнего ребенка

_____ (далее "Ребенок")

с одной стороны, и государственное бюджетное учреждение Свердловской области «Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи «Ладо» (далее Центр), именуемое в дальнейшем "Исполнитель", в лице директора Пестовой Ирины Васильевны, действующей на основании Устава, с другой стороны, заключили настоящий договор о нижеследующем:

1. Основные положения

1.1. Предметом настоящего Договора является реализация права на психолого-педагогическую, медицинскую и социальную помощь обучающимся, испытывающим трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развитии и социальной адаптации, оказываемые специалистами Исполнителя на безвозмездной основе.

1.2. По настоящему договору в соответствии со ст. 42 Федерального Закона "Об образовании в Российской Федерации" № 273-ФЗ от 29.12.2012 Заказчик поручает, а Исполнитель берет на себя обязательство по оказанию услуги согласно **Приложению № 1** настоящего договора.

1.3. Ребенок зачисляется в Центр (в программу сопровождения) приказом Директора по факту заключения настоящего Договора, на основании письменного заявления родителей, законных представителей, лиц, их заменяющих.

2. Обязанности сторон

2.1. Обязанности Исполнителя:

2.1.1. Организовать и обеспечить надлежащее исполнение услуг, предусмотренных в п. 1 настоящего договора в соответствии с Приложением №1, являющегося неотъемлемой частью настоящего договора;

2.1.2. Заботиться о защите прав и свобод Ребенка.

2.1.3. Не использовать в процессе работы средства, унижающие честь и достоинство Ребенка.

2.1.4. Предоставлять для проведения занятий помещения, оснащенные и оборудованные в соответствии с действующими санитарными и гигиеническими требованиями.

2.1.5. Проявлять уважение к личности Ребенка, не допускать физического и психического насилия, обеспечить условия укрепления нравственного, физического и психологического здоровья, эмоционального благополучия Ребенка с учетом его индивидуальных особенностей.

2.1.6. Осуществлять охрану жизни и здоровья Ребенка, соблюдать правила противопожарной безопасности в процессе проведения занятий.

2.1.7. Предъявлять родителям, законным представителям, лицам, их заменяющим рекомендации, связанные с развитием, воспитанием и обучением, для закрепления умений и навыков, полученные Ребенком на занятиях.

2.1.8. Сохранять место за ребенком в случае его болезни, карантина или отпуска родителей по их предварительному зарегистрированному заявлению.

2.2. Обязанности Заказчика

2.2.1. Предоставлять полную и достоверную информацию и необходимые документы, запрашиваемые специалистами Исполнителя, как при заключении настоящего Договора, так и в процессе его исполнения.

2.2.2. Своевременно сообщать Исполнителю о любом изменении сведений, указанных при заключении настоящего Договора, включая, но, не ограничиваясь паспортными данными Заказчика и/или Ребенка, состояния его здоровья и психофизического развития, адреса проживания, контактных телефонов.

2.2.3. Обеспечивать посещение Ребенком занятий согласно расписанию. Прибывать с Ребенком в Центр не позднее, чем за 10 минут до начала занятий. Включаться в систему занятий, если это является необходимым условием оказания помощи Ребенку и предусмотрено программой комплексного сопровождения.

2.2.4. Соблюдать рекомендации педагогов, связанные с развитием, воспитанием и обучением; своевременно и в полном объеме закреплять умения и навыки, полученные Ребенком на занятиях.

2.2.5. Лично присутствовать при осмотре врачей. Осмотр ребенка врачом в отсутствие родителей, законных представителей, лиц, их заменяющих, не проводится.

2.2.6. Бережно относиться к имуществу Исполнителя, в случае причинения ущерба возмещать его. Пользоваться необходимым оборудованием только с разрешения сотрудников.

2.2.7. Не допускать нарушения дисциплины Ребенком в Центре, в том числе в перерывах и после окончания занятий; предупреждать и не допускать любые действия, которые могут повлечь за собой возникновение опасности жизни и здоровью детей.

2.2.8. Не оставлять без присмотра детей в момент ожидания приема специалистов Исполнителя, а также после приема.

2.2.9. Своевременно забирать Ребенка из Центра по окончании занятий, не допуская выполнения этой обязанности третьими лицами, без письменного заявления.

2.2.10. Осуществлять контроль за деятельностью детей при нахождении их в зоне ожидания (игровая зона, коридор, холл).

2.2.11. Соблюдать требования Устава Центра, Правил посещения ГБУ СО «ЦППМСП «Ладо» и иных локальных нормативных актов, соблюдать общепринятые нормы поведения, в частности, проявлять уважение к персоналу Исполнителя, другим детям, не посягать на их честь и достоинство.

2.2.12. Заранее извещать администрацию и специалистов Исполнителя об уважительных причинах отсутствия Ребенка на занятиях по предварительному зарегистрированному заявлению.

2.2.13. В случае заболевания Ребенка незамедлительно сообщить об этом специалистам Исполнителя. По окончании проведения лечебных мероприятий предоставить Исполнителю копию заключения из учреждения здравоохранения (справка о временной нетрудоспособности) о возможности посещения занятий Ребенком.

2.2.14. Не приводить на занятия Ребенка в случае наличия у него явных признаков каких-либо заболеваний без соответствующего заключения учреждения здравоохранения.

2.2.15. Принять результаты работы на основании Акта приемки-сдачи выполненных работ (оказанных услуг).

2.3. Обязанности Ребенка

2.3.1. Соблюдать Устав Центра и требования внутренних локальных актов.

2.3.2. Соблюдать тишину и порядок на занятиях и перерывах между занятиями.

2.3.3. Находиться в помещениях Центра только с разрешения специалистов и в сменной обуви или бахилах.

2.3.4. Выполнять требования специалистов Исполнителя, регулярно и в полном объеме закреплять умения и навыки, полученные на занятиях.

2.3.5. Бережно относиться к имуществу Исполнителя. Пользоваться необходимым оборудованием только с разрешения сотрудников Центра.

2.3.6. Проявлять уважение к администрации и специалистам Исполнителя, другим обучающимся, не оскорблять их честь и достоинство.

2.3.7. Соблюдать правила противопожарной безопасности.

3. Права Исполнителя, Заказчика, Ребенка

3.1. Права Исполнителя:

3.1.1. Самостоятельно выбирать методики, программы, технологии работы с Ребенком.

3.1.2. В целях соблюдения интересов Ребенка направлять для дальнейшего обследования и уточнения медицинского диагноза в учреждения здравоохранения и иные учреждения медицинского и психологического профиля.

3.1.3. Отказывать в обследовании Ребенка врачом-психоневрологом, врачом-психиатром, врачом невропатологом, специалистами ПМПк в отсутствие родителей, законных представителей, лиц, их заменяющих.

3.1.4. Не допускать до занятий Ребенка в случае наличия явных признаков каких-либо заболеваний без соответствующего заключения учреждения здравоохранения.

3.1.5. В случае опоздания ребенка на занятие не увеличивать его продолжительность и не изменять время окончания занятия.

3.1.6. На основании решения ПМПк вывести из программы сопровождения либо досрочно завершить программу сопровождения, при пропуске занятий без уважительной причины (без справки о болезни ребёнка, подтверждённой больничным листом об уходе за ребёнком) от 3-х занятий и более, предложив записаться вновь в очередь.

3.1.7. Не разглашать данные полученные в ходе сопровождения и не предоставлять третьим лицам доступ к этой информации, за исключением случаев предусмотренных законодательством РФ.

3.1.8. Размещать с согласия родителей персональные данные о Ребенке в Электронной базе данных Исполнителя с целью автоматизации статистического анализа и учета проводимых видов деятельности, соблюдая полную конфиденциальность.

3.1.9. С целью создания фотоархива, медиа - и видеотеки осуществлять с согласия родителей фото и видеосъемку во время занятий, проводимых специалистами Исполнителя; использовать полученные фото - и видеоматериалы для трансляции деятельности Исполнителя.

3.2. Права Заказчика:

3.2.1. Требовать от Исполнителя предоставления информации по вопросам организации и обеспечения надлежащего исполнения услуг, предусмотренных п. 1 настоящего Договора.

3.2.2. Знакомиться с Уставом Центра, осуществляющего психолого-педагогическую, медицинскую и социальную помощь, образовательную деятельность, лицензиями на осуществление образовательной и медицинской деятельности, с учебно-программной документацией и другими документами, регламентирующими организацию и осуществление уставной деятельности Центра;

3.2.3. Знакомиться с содержанием образования, используемыми методами обучения и воспитания, образовательными технологиями, а также с результатами освоения образовательной программы Ребенком;

3.2.4. Получать информацию о всех видах планируемых обследований (психологических, психолого-педагогических) обучающихся, давать согласие на проведение таких обследований или участие в таких обследованиях, отказаться от их проведения или участия в них, получать информацию о результатах проведенных обследований Ребенка;

3.2.5. Обращаться к Исполнителю по вопросам разрешения возникающих конфликтов в процессе нахождения Ребенка в программе сопровождения.

3.3. Права Ребенка:

3.3.1. Посещать занятия в Центре в соответствии с психолого-педагогическими и медицинскими показаниями

(противопоказаниями), пользоваться консультативной помощью.

3.3.2. Имеет право на охрану своего психофизического здоровья, защиту от всех форм жестокого обращения.

4. Изменение и расторжение Договора

4.1. Настоящий Договор может быть изменен по соглашению сторон, либо в соответствии с действующим законодательством РФ.

4.2. Заказчик вправе отказаться от исполнения Договора в одностороннем порядке.

4.3. Исполнитель вправе расторгнуть настоящий Договор и отчислить Ребенка на основании:

- личного письменного заявления родителей, законных представителей, лиц, их заменяющих;
- окончания срока действия настоящего Договора по окончании программ, рекомендованных индивидуальным образовательным маршрутом ребенка;
- по медицинским показаниям по достижении ребенком 18-летнего возраста;
- за неоднократно совершенные и (или) грубые нарушения Устава Центра и (или) Правил посещения, в случае невыполнения Заказчиком обязанностей по добросовестному освоению программы комплексного сопровождения;
- если мероприятия в рамках программы сопровождения не дали результата и дальнейшее пребывание ребенка в Центре оказывает отрицательное влияние на других детей, нарушает их права и права работников Центра, а также нормальное функционирование Центра.

4.4. Отчисление Ребенка не производится и бюджетное место за ним сохраняется в случае заблаговременного информирования Исполнителя об обстоятельствах, препятствующих оказанию услуг по настоящему Договору (командировка родителей, законных представителей, лиц, их заменяющих, заболевание и др.).

4.5. Исполнитель вправе приостановить оказание услуг по настоящему Договору в случае причинения Заказчиком и/или Ребенком ущерба Центру, до момента полного возмещения причиненного ущерба.

4.6. В случае причинения материального ущерба, расторжение настоящего Договора по любому основанию не влечет отказа Исполнителя от права на возмещения причиненного ущерба в соответствии с действующим законодательством РФ.

5. Действие договора во времени

5.1. Настоящий договор вступает в силу с момента его подписания сторонами и действует до момента полного исполнения обязательств на основании Акта приемки-сдачи выполненных работ (оказанных услуг).

5.2. Договор составлен в двух экземплярах, имеющих равную юридическую силу, по одному для каждой из сторон.

6. Дополнительные условия.

6.1. В соответствии с требованиями Федерального закона №152-ФЗ от 27.07.2006 г. «О персональных данных» Заказчик дает согласие на обработку Исполнителем своих персональных данных и персональных данных Ребенка, а также право на передачу такой информации третьим лицам, если это необходимо для исполнения договора сроком на период действия договора с даты подписания настоящего договора. Заказчик уведомлен о своем праве отозвать согласие путем подачи Исполнителю письменного заявления, в этом случае договор расторгается.

6.2. В случае выявленной в процессе оказания услуг по настоящему договору необходимости оказания ребенку медицинских услуг, данные услуги оказываются на основании карты медицинского сопровождения, новый договор в этом случае не заключается.

6. Адреса, реквизиты и подписи сторон

Заказчик:

Исполнитель:

Родитель/законный представитель

ГБУ СО «ЦППМСР «Лад»

г. Полевской, м-н Черемушки, 24

(34350) 5-77-87

(Ф.И.О.)

Адрес проживания:

Тел. администратора (34350)4-07-73

e-mail: CenterLado@yandex.ru

Сайт: CenterLado.ru

Паспортные данные

ИНН 6626014530

Серия

№

ОГРН 1046601622429

Приложение № 1

к договору от « ____ » _____ 20 ____ г. № ____

План комплексного сопровождения в ГБУ СО «ЦППМСП «Лад»

| Специалист | Мероприятия/формы работы | Участник программы | Сроки реализации программы (с ____ по ____) | План (кол-во занятий, сеансов) | Периодичность |
|------------|--------------------------|--------------------|--|--------------------------------|---------------|
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |

Куратор программы сопровождения: _____
(подпись) (Ф.И.О. специалиста **полностью**)

(подпись) (Ф.И.О. специалиста **полностью**)

(подпись) (Ф.И.О. специалиста **полностью**)

Контактный телефон: _____

Согласовано:

Руководитель отдела

(подпись) (расшифровка подписи)

Заказчик:

Родитель/законный представитель

Исполнитель:

Директор _____ И.В. Пестова

